

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Tiiu Etti

LASTEAIA- JA KLASSIÕPETAJATE NING LASTEVANEMATE
OOTUSED LASTE KOOLIS TOIMETULEKUL VAJAMINEVATE
OSKUSTE SUHTES

Magistritöö

Juhendaja: Eve Kikas PhD

Läbiv pealkiri: Koolis toimetulekul vajaminevad oskused

Tartu 2011

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida, milliseid lapse koolivalmiduse aspekte, mis tagavad lapsele toimetuleku 1. klassis, tähtsustavad lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad. Samuti uuriti 1. klassi õpilaste oskuste-teadmiste osas probleeme tekitanud asjaolusid (1. klassi õpetajate ja 1. klassi laste vanemate arvamuste põhjal) ja võrreldi neid eelnevate koolivalmiduse oskuste ja teadmistega. Analüüsid teostati kahel valimil: esiteks analüüsiti lapse koolivalmidusaspektide olulisust valimiga 106 lasteaiaõpetajat; 130 kooliõpetajat; 308 lasteaialaste vanemat; 229 koolilaste vanemat. 1. klassi õpilaste oskuste-teadmiste osas probleeme tekitanud asjaolusid analüüsiti valimiga 48 kooliõpetajat; 84 koolilaste vanemat.

Uurimusest ilmnas, et kõik uuritavate grupid - lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad - pidasid lapse koolivalmiduse juures kõige olulisemaks iseseisvuse aspekti oskusi ja teadmisi. Tähtsustati ka lugemis- ja eakaaslastega suhtlemise aspekti. Kooliõpetajate ja koolilaste vanemate poolt tunnistati olulisteks ka mälu ja kõne aspektid, üheks ebaolulisemaks peeti mõtlemise aspekti. Gruppidevaheline aspekti võrdlus näitas, et lasteaialaste vanemate aspektide hinnang ei erinenud lasteaiaõpetajate hinnangust, kooliõpetajate hinnang erines mõnel määral koolilastevanemate hinnangust. Kooliõpetajad hindasid kõiki (va kõne) aspekte lasteaiaõpetajatest madalamalt, ka koolilaste vanemad hindasid kõiki (va iseseisvuse) aspekte lasteaialaste vanematest madalamalt. Probleemseimateks 1. klassis toimetuleku aspektideks osutusid koolilaste vanemate arvates motivatsioon, kooliõpetajate meelest aga motivatsiooni-, lugemis-, matemaatika- ja eakaaslaste aspekt. Seos koolivalmidusaspektide probleemse olulisuse ja vahel praktiliselt puudus.

Antud töö tulemustele toetudes võib järeldada, et 1. klassis toimetulekuks on õpetajate ja lastevanemate arvates olulised mitme valdkonna oskused ja teadmised. Toimetuleku-probleemid 1. klassis on nii õpetajate kui ka vanemate arvates seotud motivatsiooniga, mis paneb last tegevusi lõpuni viima, olema algatusvõimeline ja iseseisev; tegutsema aktiivselt, keskendunult ja püsivalt ning ennast pingutama ülesannete lahendamisel, et saada hakkama.

Märksõnad: lastevanemate ja õpetajate uskumused (ootused), lapse oskused ja teadmised, koolivalmidus, kooliedukus, toimetulekuga seotud probleemid.

EXPECTATIONS OF KINDERGARTEN AND SCHOOL TEACHERS AND PARENTS ABOUT SKILLS NECESSARY FOR SCHOOL SUCCESS

Summary

The purpose of this thesis was to examine which aspects of school readiness ensuring success in the first grade are valued by teachers and parents of preschooler and 1st-graders. In addition, circumstances problematic in terms of 1st-graders' knowledge and skills (in the opinion of 1st-graders' teachers and parents) were studied and compared with previous school-readiness and academic skills. Two sample groups were analysed: in the study of the significance of school readiness aspects 106 kindergarten teachers, 130 school teachers, 308 parents of kindergarten children and 229 parents of school children participated; the analysis of problematic circumstances in relation to 1st-graders' skills was based on the opinions of 48 school teachers and 84 parents of school children.

The study revealed that the respondents in all sample groups considered skills related to independence as the most important aspect of school readiness, followed by reading skills and interacting with peers. Significance was also attached to memory and language development, whereas thinking domain was regarded as one of the least important facet. Comparison of aspects by all sample groups indicates that the opinions of preschoolers' parents did not differ from the views of kindergarten teachers, the evaluation of school teachers, though, was slightly different from that of the parents. Compared to kindergarten teachers, school teachers placed lower significance on all aspects (except from language development) and the parents of school children attached lower values to all aspects (except for independence aspect) than the parents of preschoolers. As the most problematic aspects of copying in the 1st grade, the parents of school children pointed out motivation, school teachers highlighted motivation, reading and much skills, and interaction with peers. The study did not reveal any close association between the problems and significance of different aspects of school readiness.

The findings of the study allow the conclusion that in terms of children's performance in the 1st grade teachers and parents find various skills to be significant. Both the teachers and parents believe that performance problems in the 1st grade are associated with children's motivation which makes them stay on task, be initiative and independent, participate actively, stay focused and persistent, and attempt to complete tasks in order to succeed.

Keywords: beliefs (expectations) of parents and teachers, a child's skills and knowledge, school readiness, school success, problems related to copying at school

Sisukord

Sissejuhatus	5
Lapse valmidus kooliks ja kooliedukus.....	6
Koolivalmiduse aspektid.....	9
<i>Füüsiline aspekt</i>	9
<i>Sotsiaalne aspekt</i>	9
Suhted klassikaaslastega.....	10
Motivatsioon.....	10
<i>Intellektuaalne aspekt</i>	12
Mälu.....	12
Mõtlemine.....	12
Kõne.....	13
Akadeemilised eelteadmised.....	14
Lugemine.....	14
Matemaatika.....	15
Uurimusi õpetajate ja vanemate arvamustest kolivalmidusest.....	15
Empiirilise uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	18
Meetod	19
<i>Valimi kirjeldus ja protseduurid</i>	19
<i>Mõõtvahendid</i>	20
Tulemused	21
Arutelu	27
Kasutatud kirjandus	36

Sissejuhatus

Pidevas muutumises ja kiires arengus ühiskond toob muutused ja kõrgemad nõudmised kõikidele tema liikmetele, sealhulgas ka lastele. Koolitee algus on lapse elus üks tähendusrikkamaid sündmusi. See muudab radikaalselt lapse arengu sotsiaalset situatsiooni ja määratleb paljus isiksuse arengu perspektiive. Kooliminekut käsitatakse lapse jaoks kriitilise perioodina. See on lapse juhtiva tegevuse muutuse periood, kus ilmub uus roll - õpilase roll, mis väljendub valmiduses õppida ja teha seda koolis-klassis (Carlton, Winsler, 1999; Vahtsalo, 2008). Lapse valmidus omandada kooli õppekava nõuab teatud arengutaset, et laps oleks võimeline õppima konkreetset materjali, toetudes enda kognitiivsetele, keelelistele, sotsiaalsetele ja motoorsetele oskustele (Kagan, 1990; Crnic & Lamberty, 1994; Lewit & Baker, 1995), mis omakorda toetuvad pärilike tegurite, sotsiaalse keskkonna, isiksuse omaduste, varasemate õpikogemuste ja võimalustele (Morrison, Griffith & Alberts, 1977; Gredler, 1992). Lapse koolivalmidus tagab tema kooliedukuse (Feil, et.al, 2009).

Lapse koolis hakkamasaamist mõjutavad peale tema koolivalmiduse (vastava arengu taseme) ka kooli valmisolek laste jaoks (keskkond, õpetaja, koolinõuded), samuti vanemad ja kogukond, kes toetavad laste arengut (Zuckerman & Halfon, 2003 ; Dockett, Perry, Kearney, 2010). Lastevanemate, kui peamiste lapse arengu suunajate (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998, viidatud Winter, Kelley, 2008) ja õpetajate arusaamad mõjutavad laste tegevusi ja seeläbi ka laste arengut, nende koolivalmidust (mis on kujunenud aastaid enne kooliminekut) (Martinson, 1998; Snow, 2006; Rimm-Kaufmann, 2004), millest omakorda oleneb koolis hakkama saamine (Tulva, 1987). On leitud, et algkooliõpetajate uskumused on oluliseks teguriks, mis määravad, milliseid otsuseid nad langetavad, millisteks kujunevad nõudmised, klassi mikrokliima ning sotsialiseerumisprotsessid (O' Kane, Hayes, 2006; Fang, 1996, Kagan, 1992, Pajares, 1992, Vartuli, 1999, viidatud Sandraluz, et.al, 2009). Täiskasvanute uskumused on mõjutatud keskkonna, sündmuste, teadmiste, kogemuste, jt mõjufaktorite poolt. Õpetaja-lapsevanema uskumuste ühtivus on oluline sarnaste nõudmiste kehtestamiseks lapsele, kes peaks tundma ennast edukana, turvaliselt ja enesekindlalt (West, Hausken, Collins, 1995; Welch, White, 1999; Broström, 2002). Õpetajate ja vanemate koostöö soodustab kooliedukust tagavate oskuste kujunemist (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000, viidatud Fantuzzo, McWayne, Perry, Childs, 2004; Christenson & Sheridan, 2001). Samas on oluline ka kahe haridusetapi õpetajate vaheline koostöö, mis tagab õppeprotsessi sujuvuse, mida mõjutab ka vastavate õppekavade kooskõla.

Lapse koolivalmidust on nii Eestis kui ka mujal palju uuritud. Mitmed uurimused käsitlevad lapsi mõjutavate täiskasvanute uskumusi lapse koolivalmiduse aspektide tähtsusest (Rosenkoetter & Rosenkoetter, 1993; West, Hausken, Collins, 1995; Piotrkowski, Botsko, Matthews, 2000; Smith, 2005; Lin, Lawrence, Gorrell, 2003; O’Kane, Hayes, 2006; Zhang, Xiangkui; Sun, Lei; Gai, Xiaosong, 2008), kuid neis pole võrreldud nelja gruppi - lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad, 1. klassi laste vanemad - arvamusi ega seostatud ning võrreldud neid 1. klassis üleskerkinud vastavate probleemidega. Antud võrdlused võivad nähtavale tuua probleeme laste hakkamasaamises ja annavad täiskasvanutele võimaluse arvestada saadud tulemusi laste kooliks ettevalmistamisel, et tagada neile sujuv üleminek haridusastmetel lasteaiast kooli.

Käesolevas magistritöös uurin ja võrdlen, milliseid lapse koolivalmiduse aspekte mis eeldatavalt tagavad lastele parema hakkamasaamise koolis, tähtsustavad lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad. Samuti analüüsin 1. klassi õpilaste oskuste-teadmiste osas probleeme tekitanud asjaolusid (1. klassi õpetajate ja 1. klassi laste vanemate näitel), võrreldes neid eelnevate koolivalmiduse oskuste ja teadmiste olulisusega.

Lapse valmidus kooliks ja kooliedukus

Kuigi on tähendatud, et lapse hakkamasaamist koolis mõjutavad mitmed tegurid, on tähtsamaks peetud lapse valmidust kooliks eesotsas tema oskuste ja teadmistega (Docket, Perry, 2006), sest kõik kord kujunenud oskused ja teadmised säilivad ka hiljem ja just seetõttu on enne kooli omandatud teadmistel ning oskustel määrav tähtsus kogu isiksuse arengule (Belsky & MacKinnon, 1994; Bauman, 2012; Entwisle, Alexander, Cadigan, & Pallas, 1986; Savage, 2002, viidatud Lunenburg, 2011). Iga lapse arengutee on äärmiselt individuaalne: juba enne kooli on igal erinev kogum teadmisi, oskusi, vilumusi, harjumusi (Dowker, Schweinhart, Daniel-Echols, 2007). Eestis on lastele hariduse andmine on nii riigi kui ka lastevanemate kohustus, kus alushariduse omandamine koolieelses asutuses ei ole kohustuslik (Eesti Vabariigi Haridusseadus, 1992), kus kooli võivad astuda laps, kes on omandanud alusharidust „kahese süsteemi“ järgi (lasteaed, eelkool) (Kööp, 2006) samuti laps kellel puudub vajalik ettevalmistus kooliks.

Lapse koolivalmidus tähendab, et lapse füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline arengutase võimaldab süstemaatilist sihipärast õpitegevust (Tulva, 1987; Broström, 2002; Veisson & Veispak, 2005) ja hõlmab kahte mõistet: valmidust õppida ja valmidust teha seda

klassiruumis (Kagan, 1990; Crnic & Lamberty, 1994; Lewit & Baker, 1995; Carlton, Winsler, 1999, Lõoke & Saarits, 2004; Vahesalu, 2008).

Valmidus tegutseda klassiruumis osutab lapse valmidusele suhelda õpetajate ja klassikaaslastega. Selleks on lapsel vaja koostööoskusi, kuulamis- ja keelelisi oskusi (Thompson & Raikes, 2006). Valmidus õppida - „õpetatavus“ - on inimese keeruline dünaamiline individuaalsete omaduste süsteem (Venger, 2005, Martinson 2010), mis määratleb õppimisprotsessi tulemuslikkust (Bezrukih & Efimova, 1996) ning sotsiaalse kogemuse omandamise kiirust ja kvaliteeti, mis samuti tähendab võimet täita juhendamise järgi mitmesuguseid ülesandeid. Gutkina (2004), toetudes Vögotski teooriale, väidab, et edukaks õppimiseks on vaja kindla intellektuaalse ja isiksusliku arengu taset, psühholoogilist eeldust koolis hästi õppimiseks. Seda nimetatakse psühholoogiliseks koolivalmiduseks, mis sisaldab järgmisi aspekte:

- teatud motivatsiooniline arengutase, tunnetuslikud ja sotsiaalsed õppimise motiivid;
- küllaldane juhitud käitumise areng, kus eeldatakse käitumise impulsiivsuse kadumist sotsiaalsetes suhetes, enesekontrolli eripärasusi, üleelamiste üldistamist seoses hindamisega;
- intellektuaalse sfääri kindlat taset.

Lapse koolivalmidus on niisiis tervislik, sotsiaalne, motivatsiooniline ja vaimne valmisolek minna mänguliselt põhitegevuselt üle õpitegevusele (Neare, 1998), mis tagab lapsele toimetuleku koolis - kooliedukuse (Feil, Walker, Severson, 2009).

Kooliedukust seostatakse laste üldise võimekusega, keeleliste võimetega, info töötlemise kiiruse ja lühimäluga, info meenutamisega, motivatsiooni ja sotsiaalsete oskustega (Kikas & Mägi, 2006), samuti õpetaja oskustega, sotsiaalmajandusliku taustaga jms, mis on raskesti kontrollitavad (Morrison, Griffith & Alberts, 1977; Gredler, 1992; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Uurimustes leiab kinnitust, et laste koolitulemus, eriti saavutused (edusammud), jäävad pärast esimesi kooliaastaid suhteliselt stabiilseks (Rimm- Kaufmann, 2004), kuigi eristatakse „stardivalmidust“ (millega laps astub kooli) ja „järelvalmidust“. Õppimise protsessis toimuvad õppimise kui tegevuse ja „stardivalmiduse“ koosmõjul rohked muutused, mis viivadki „järelvalmiduseni“, millest omakorda hakkab sõltuma tulevane kooliedu (Gutkina, 2004), mis viitab, et õpivilumus (õpioskused) omandatakse ikkagi koolis ja võib olla põhjuseks, miks siiski osa lasteasutuses nõrgemaks tunnistatud lastest saab koolis edukalt hakkama ning vastupidi – osa lasteasutuses edukatest lastest võib koolis raskustesse sattuda

(Kukk, 2010). Teadlased on uurinud mitmete aspektide mõju kooliedukusele ja leidnud nii ühtivaid, kui ka vastuolulisi tulemusi.

On leitud, et kognitiivsed võimed on parimad õpitulemuste ennustajad erinevates valdkondades, ennustades umbes 25% õpitulemustest (Belsky & MacKinnon, 1994, Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004; La Paro, Pianta, 2000; Steinmayr & Spinath, 2008), ning akadeemiliste teadmiste nõrk tase ei ole lapse koolimineku takistuseks (Deng, 2007), kuid kooliminekuks peavad olema omandatud õppekavast võtmeoskused, mis kompenseerivad ja toetavad teisi, arendamist vajavaid oskusi pikemas perspektiivis (Hare, 2006). Seevastu leidis Duncan (2007) oma uurimuses, et just akadeemilised eelteadmised kooliminemise hetkel ennustavad tulevast akadeemilist edukust.

Raver'i ja Knitzer'i (2002) arvates on laste sotsiaalne kompetentsus ja eneseregulatsioon, mille konstrukt sisaldab peamiselt käitumuslikke ja emotsionaalse pädevuse aspekte (McIntyre, Blacher & Baker, 2006; Feil, *et al.*, 2009), olulisteks lapse akadeemilise edukuse ennustajateks algkoolis, samuti on uurimustes märgitud, et akadeemilist edukust mõjutavad lapse üldteadmised ja motoorsed võimed (peenmotoorika) (Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010), tähelepanu oskus (Alexander *et al.*, 1993; viidatud Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth, Japel, 2007) ja tööoskused: iseseisvus, koostööoskus, eneseregulatsioon, vastutus (Gooper & Farran, 1988, viidatud Lipsey, Wilson, Farran, 2010) (McClelland *et al.*, 2000). Kooliedukuse varasteks ettekuulutajateks peetakse positiivseid suhteid kaaslastega, tundlikke ja edendavaid peresuhteid ja mõnel juhul ka kvaliteetseid lastehoiukeskkondasid (Stypek, 2003; Rimm-Kaufmann, 2004; Talts, 2008). Uurijad Wesley ja Buysee (2003) leidsid, et kui lapsed oskavad eakaaslaste ja täiskasvanutega suhelda, reegleid järgida ja juhtnööride järgi käituda, iseseisvalt klassiruumis töötada ja oma vajadusi ning soove väljendada, siis algkooliõpetajad saavad neile õpetada kõiki akadeemilisi oskusi, mida lapsed vajavad, et olla hiljem koolis edukad. Mitmekülgsete uurimuste tulemused tõestavad, et koolis toimetulekuks on siiski olulised mitme valdkonna oskused, mis on omavahel seotud ja uurimiste tulemusi võivad mõjutada valdkonna mõõtmise valiidsus, ning andmete analüüsimise meetodi valik (Grimm, Steele, Mashburn, Burchinal, Pianta, 2010).

Lapse õpiraskust (ebaedu) õpiprotsessis võib vaadelda, kui interaktiivse suhtekompleksi (õpilane, õpitav aine, õpetaja) häiritust, kus, lapse õppimist mõjutavad tema füüsiline seisund ja kehaline tundlikkus, motiveeritus, emotsionaalne kompetentsus, kognitiivsete protsesside tase, suhtlusoskused (Martinson, 2010). Antud mõjufaktorid selgelt sarnanevad lapse koolivalmiduse aspektidega.

Koolivalmiduse aspektid

Mitmed teadlased on kirjeldanud koolivalmidusvaldkondade mõõtmeid üksikasjalikult (Emig, Moore & Scarupa, 2001; Halle, Zaff, Calkins & Margie, 2000; viidatud Dockett, Perry, 2009), märkides, et koolis toimetulekuks on kõik arenguvaldkonnad olulised.

Traditsiooniliselt vaadeldakse lapse koolivalmiduse 3 aspekti: füüsiline/ kehaline, sotsiaalne, vaimne/intellektuaalne, mis on kehaliste, emotsionaalsete, sotsiaalsete ja kognitiivsete oskuste kombinatsioon (Talts, 2003), kus kõik koolivalmiduse valdkonnad on omavahel tihedalt seotud. Seepärast võivad eri valdkondade piirid hajuda, olla kokkuleppelised ning sama tegevust võib vaadelda erinevatest aspektidest (Meisels, 1999; Pandis, 1998).

Füüsiline aspekt vaatleb lapse tervist, motoorika arengut ja füüsilisi võimeid (Dockett, Perry, 2009), liigutuste koordineerimist, liikumisaktiivsust, vastupidavust, peenmotoorika arengutaset (käelihaste tegevust, käe ja silmade koostööd) ning harjumist vaimse tööga (Neare, 1998, Viher, 2002). Toetudes Alushariduse raamõppekavale (1999) olid koolieelikute koolis hakkamasaamiseks vajalikeks oskusteks: üldine kehaline aktiivsus, liigutuste ja liikumise valitsemine, tasakaalu säilitamine, rühi kontrollimine erinevates asendites, rütmi tunnetamine, mängu- ja spordivahendite oskuslik kasutamine (tõukeratas, jälgrattas, suusad), tantsusammude kasutamine, kirjutus- ja töövahendeid õige käsitlemine.

Sotsiaalne aspekt hõlmab laste suhtlemisoskust (laste ja täiskasvanutega), minapilti (enda tajumine) ja oskust mõista teiste inimeste tundeid ning neile reageerida, samuti laste suhtumist õppimisse (huvi, motivatsioon) (Dockett, Perry, 2009).

Caldarella ja Merelli (1997) sotsiaalsete oskuste ja alaoskuste taksonoomia osadeks kujunesid (Tropp & Saat, 2008):

- suhtlemine eakaaslastega (sõprade omamine, sõprussuhete loomine ja hoidmine, ühises tegevuses jne),
- enesejuhtimise (pidurdusprotsesside olemasolu ja koostööoskuste omamine, reeglite ja piirangute järgimine, oskus kontrollida oma käitumist tugevate emotsioonide korral jne),
- akadeemilised oskused (õpetaja juhtnööride kuulamine ja täitmine, iseseisvus ülesannete täitmisel/lõpetamisel, oskus küsida vajadusel abi jne),

- kuuletumine (instruktsioonide ja juhendite ja reeglite järgimine, kohane reageerimine kriitikale ja märkustele jne),
- kehtestamisoskused (enesekindlus, ebaõigete reeglite ja toimingute vaidlustamine jne), kus eelnimetatud osad on omavahel tihedas seoses, nii et tekib kattuvusi.

Suhted klassikaaslastega on lapse terves psühho-sotsiaalses arengus määrava tähtsusega, sest nendest oleneb inimese üks olulisemaid põhivajadusi – kuuluvus rühma, mis talle tähtis (Skinner, Welborn, 1997, viidatud Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv, Veisson, 2007) ning sellel on oluline mõju lapse akadeemilisele edukusele (Tropp, Saat, 2010). Lapsed, kes kogevad kaaslaste heakskiitu ja sõprust, suhtuvad paremini kooliskäimisesse, osalevad aktiivsemalt õppetöös ja nende saavutused koolis (matemaatika-, ja keele- või lugemisalased) on paremad (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996, 1997; viidatud Thompson & Raikes, 2006; Ladd, 2003; O’Neil *et al.*, 1997, viidatud Eisenberg, Sadovsky, Spinrad 2005). Kaaslastega edukale suhtlemisele aitavad kaasa emotsionaalne tundlikkus ja teiste tunnete sobivalt reageerimine (Denham & Weissberg, 2004), mis on peetud laste sotsiaalsete oskuste aluseks (Thompson & Raikes, 2006) ja seostatud nende akadeemilise edasijõudmisega (Raver, 2002; Sanson, Hemphill, & Smart, 2004).

Toetudes arusaamale, et iga oskuse omandamiseks (õppimiseks) on teatud optimaalne-soodne periood (Võgotski, 1939, 1965, viidatud Tiko, 2006), on McClellan ja Katz (1993) järeldanud, et kui laps pole kuuendaks eluaastaks omandanud minimaalseid sotsiaalseid (suhtlemis) oskusi, kuulub ta suure tõenäosusega riskirühma (Pandis, 2004).

Motivatsioon on sotsiaalse valmiduse üheks osaks (Neare, 1998; Pandis, 2004; Dockett, Perry, 2009), mida viimastel aastakümnetel vaadeldakse üksikasjalikumalt. Motivatsiooni peetakse tegevuse liikumapanevaks jõuks, mille abil seletatakse eesmärgipärase käitumise algatamist, suunda, intensiivsust ja kulgu, mis sõltub inimese huvidest, väärtustest, elu eesmärkidest, vajadustest (Kikas, 2004). Motivatsioon on üks mitmest tegurist (lisaks võimetele, kodusele kasvatusel ja klassikeskkonnale), mis määrab ära õpilase kooliedukuse ja motivatsioon omakorda sõltub sellest, missuguseid eesmärke ühiskonnas, koolis ja konkreetses klassis püstitatakse (Kikas & Mägi, 2006).

Božovits, (1974) (viidatud Rean, 2002) on välja selgitanud, et lapse õppetegevus on mõjutatud kahte liiki motiividest. Esiteks motiivid, mis on konkreetselt seotud õppeprotsessiga - järk-järgult kujunevad õpimotiivid (Muhhina, 2007). Õpimotivatsioon kujuneb algklassides (saavutusorientatsiooni arengu kriitiline periood), kus lapsed puutuvad

esmakordselt kokku süstemaatilist pingutust nõudvate ülesannetega ja saavad esmakordselt tagasisidet oma õnnestumistele ja ebaõnnestumistele (Dweck, 1999; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; viidatud Kikas & Mägi 2006; Tuulik, 2009). Saavutusmotiiv olla edukas tähendab koolikontekstis saavutada häid tulemusi. Saavutusvõimalusi saab teostada kahel viisil: otsida edu või vältida ebaedu (Kikas, 2000), algklassides pole veel vältimiskäitumine levinud (Kikas & Mägi, 2006). Teiseks motiivid, mis on tekkinud suhete süsteemi terviklikkusest lapse ja keskkonna vahel ja on suuremalt jaolt sotsiaalsed (motiiv olla õpilane, hea hinde motiiv, eakaaslaste kollektiivi kuuluvuse motiiv).

Motivatsiooni on liigendatud sisemiseks ja välimiseks (Krull, 2000). Õppimise jaoks on tähtsad mõlemad (Kikas, 2000). On leitud, et enne kooli ja 1.kooliastmes on laste sisemine motivatsioon kõrge (Stipek, Feiler, Daniels, 1995; Stipek, Ryan, 1997, viidatud Henno, 2006). Kõrge motivatsiooni tase võib olla kompenseerivaks faktoriks kui lapsel (õpilasel) on puudulikud teadmised, oskused ja vilumused (O'Neil *et al.*, 1997).

Laps, kes on valmis kooliks ja tahab seal õppida, soovib astuda ühiskonna järgmisele astmele, kus ta omab uut positsiooni täiskasvanute maailmas (sotsiaalne motiiv). Lapsel on avastussoov, soov saada uusi teadmisi. Lapse nende soovide kooslus tekitab lapses uut suhtumist keskkonda, „sisemist koolilapse positsiooni“ (Božovitš, 1968, viidatud Gutkina, 2004). Sama autor mainib, et just kool on siduvaks lüliks lapsepõlve- ja täiskasvanuea vahel. Koolilapse positsioon, mis tekib koolieelse ja koolialgse lapsega piiril, võimaldab lapsel lülituda õppeprotsessi tegevussubjektina, mis väljendub kavatsuste teadlikus kujundamises, täitmises ja sihtide saavutamises. Mitmest motiivist valib laps ühe, olles valmis sihipäraseks tegutsemiseks, alustatud tegevuse lõpuleviimiseks ja täiskasvanu nõudmiste täitmiseks (Neare, 1998).

Kõik sotsiaalsed oskused (alusoskused) on omavahel tihedas seoses (Tropp & Saat, 2008), mis raskendab nende liigitamist. Alushariduse raamõppekava (1999) on välja toonud järgmised sotsiaalsed oskused, mis võimaldavad lapsel koolis toime tulla: oma käitumise analüüsimise võimelisus, enda ja oma toimingute võrdlemisoskus eakaaslastega ja nende tulemustega, oma emotsioonide kontrollimine, eakaaslastega positiivsete suhete säilitamine, teiste arvamuste tajumine ja mõistmine, eakaaslaste ja täiskasvanute tunnetega arvestamine, soov ja julgus suhelda täiskasvanutega, suutlikus suhteliselt kestvaks tahtepingutuseks (10min), endale eesmärkide seadmine, sihipärane tegutsemine, püüd viia oma tegevused lõpuni, lühiajaline keskendumissuutlikus erinevatele tegevustele, algatusvõime ja iseseisvus eakohastes tegevustes, käitumisoskus üldtunnustatud käitumisharjumiste kohaselt, suhteliselt keerukate täiskasvanu sõnaliste juhiste täitmine ning vajadusel oma tegevuste korrigeerimine,

täiskasvanult või kaaslaselt vajadusel abi küsimine, telefoni kasutamine, ostmisel ja ostu eest tasumisel enamkasutatavaid kaalu- ja rahaühikute kasutamine.

Laps tuleb toime siis, kui tema sotsiaalsed oskused toetavad ja võimaldavad intellektuaalsete võimete ja oskuste rakendamist. (Raidmann, 2006).

Intellektuaalne aspekt hõlmab lapse kognitiivseid võimeid ja akadeemilisi eelteadmisi: teatud silmaringi, teadmiste omamist ümbritsevast maailmast, põhilistest seostest arusaamist, konkreetsete oskuste omamist, näiteks lugemine, loendamine ja arvutamine. Samuti ka kõikide psüühiliste protsesside - taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise, kõne - olulist arengut, mille abil võtab laps vastu infot maailmast, mõtestab seda, salvestab mällu ning hiljem kasutab (Kikas, 2008, 2010).

Võgotski (1969) märgib, et 6-7 aastase lapse tähtsamaks funktsiooniks muutub mälu kui funktsioon, mis on seotud lapse vahetus kogemuses saadud materjali kogumise ja ümbertöötamisega ja mõtlemine, mis tähendab, et nüüdsest toimib laps oma üldiste kujutluste abil, kus kujutlus on üldistunud meenutus (sõna, mõiste tähendus) (viidatud Tikko, 2006).

Mälu on tähenduste konserveerimine, organiseerimine ja muutmine. Mälu on individuaalne ja sotsiaalne. Kooli minnes, õppeprotsessis on õpilane sunnitud meelde jätma ja meelde tuletama vajaliku infot, vajamineval hetkel (Rean, 2000). Just mälu toimimist on seostatud õppimisega (Toomela, 1999, viidatud Kikas, 2000). Üheks mälu liigituse aluseks on aeg, kui kaua materjali säilitatakse: töö-(lühiajaline) ja pikaajaline mälu, kus hoiame kodeeritud infot (mõisteid), mida teame: kogemusi, plaane, lootusi, veendumusi, järeldusi ja teooriaid. Lapse arenedes toimuvad suuremad muutused töömälu (Kikas, 2008). Info säilivus pikaajalises mälus oleneb info tähtsusest õpilasele - tähenduslikkus (Lindgren & Suter, 1994; Kikas, 2000). Koolis on suur osa mehaanilisest meeldejätmisest (Kikas, 2000), mida saab parandada mäluvõtete abil (Rean, 2000).

Mõtlemist loetakse keskseks psüühiliseks protsessiks, mis avaldub kõigis inimtegevuse valdkondades, selle areng on hierarhiline. Mõtlemine seisneb teadmiste – representatsioonide ehk mõtlemise “ühikute” (sõnade, mõistete) – eristumises ja seostamises teiste teadmistega. Mõtlemisoskus on probleemi lahendamise oskus: analüüsi- sünteesi- võrdlemis-, rühmitamis-, üldistamis-, järeldamisoskus ja kujutlusvõime. (Leppik, 2000; Toomela, 2003; Kikas, 2008), millest koostöös mälu oleneb õppimine.

Mõtlemise arengu aluseks on tegevus (füüsiline, vaimne). Alla 7 aastastel lastel on tavamõisteline mõtlemine, kus luuakse seosed mõistete vahel, toetudes analoogiatele isikliku otsese kogemusega. Lapsed on küll võimelised omama tavamõistelisi teadmisi ka selle kohta, et maailmas pole kõik otseselt jälgitav, kuid mõistavad tajutavat maailma analoogiate abil. Teadusmõisteline mõtlemine muutub lapsele kättesaadavaks alates orienteeruvalt seitsmeaastaseks saamisest. Üleminekul tavamõisteliselt mõtlemiselt teadusmõistelisele on oluliseks eesmärgiks õpilase olemasolevate tavamõistete teadvustamine, metakognitiivne analüüs (õpilase teadmine sellest, mida tehakse ja kuidas seda tehakse) (Toomela, 2003, Kikas, 2004). Kikas & Häidkind (2004) uurimusest selgus, et mõtlemine (teadusmõistetes) on seotud kooliteadmiste eduka omandamisega.

Kõne aitab lapsel väljendada oma soove, tundeid, kirjeldada esemete ja nähtuste omadusi, sündmusi jne. Keele kaudu- verbaalse seletuse kaudu - saadakse suurem osa teadmistest maailma ja teadmiste kohta (Kikas, 2000, Tulviste, 2008). Leppik (2004), toetudes Piaget-le, rõhutab keelearengu sõltuvust kognitiivsest arengust tervikuna.

Uurimus tõestab verbaalsete võimete (keeleline areng, sõnavara, suulised mõisted) suurt mõju koolivalmidusele ja kooliedukusele (Kurdek, Sinclair, 1997).

Kõne on seotud mõtlemisega, kuid seos ei ole kogu arengu vältel pidev ega muutumatu. Ühik, mis seob kõne ja mõtlemist, on sõna. Sõna tähendus on üheaegselt nii kõne nii ka intellekti fenomen ja muutub lapse arenguga. (Võgotski, 1999). Varajane kõneareng mõjutab hilisemat lugemis- ja kirjutamisoskust ja jääb püsivaks algkooli esimestel aastatel (Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994; Baydar, Brooks-Gunn & Furstenberg, 1993, viidatud Mollborn, Dennis, 2010).

Laps on kooliküps, kui ta hääldab kõiki häälikuid õigesti, tema kõne on selge ja arusaadav, kui ta küsib tundmatu sõna tähendust, valdab aktiivselt mitmekesist sõnavara ja temal on välja kujunenud oskus sobivate sõnadega selgelt väljendada oma mõtteid, kirjeldab tuttavate esemete ja nähtuste omadusi;

Iga psüühiline protsess kujuneb omaette eraldi ja samaaegselt koos teiste protsessidega, olles vastastikusel mõjutamisel (Karlep, 1998; Kikas, 2010), seepärast on väga keeruline täpselt välja tuua ühe või teise psüühilise protsessi arengu nõuded koolieelses eas. Kokkuvõtlikult peab kooliminev laps: sihipäraselt vaatama ja võrdlema; eristama olulist ebaolulisest; järjestama ja rühmitama esemeid ja nähtusi suurus-, asendi- ja ajatunnuste järgi; kuulama ja tähele panema, suuta jälgida ja meeles pidada täiskasvanu seletust/demonstratsiooni; tajuma tervikut ja asjade omavahelist seost (nt pildi järgi

jutustades); kuulama vanemate, kasvataja, õpetaja, teise lapse jt kõnet seda katkestamata; lugema peast luuletusi või laule; kirjeldama tuttavate esemete ja nähtuste omadusi; andma edasi oma mõtteid; selgitama olukordi; arutleda; näha põhjuse-tagajärje seoseid; määrama oma asukohta ümbritsevate esemete suhtes; määrata kella järgi aega täistundides; moodustama üks-ühese vastavuse seose abil antud hulga samaväärset hulka; võrdlema kaht esemete hulka esemetest paaride moodustamisega; oskama hulka säilitada pärast esemete ümberpaigutamist; määrama esemete hulga tunnust ja jaotada esemeid kahe erineva tunnuse alusel (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Akadeemilised eelteadmised

Lapsele vajalikud konkreetset baasteadmised akadeemilise (kooli) hariduse alustamiseks. Siia kuuluvad nii sotsiaalsed akadeemilised oskused, kindlad üldised teadmised, kui ka lugemine, loendamine ja arvutamine, mille alustaladeks on eelnimetatud psüühilised protsessid. Akadeemilisi eelteadmisi on lapse koolivalmidusega seoses vaadeldud erilise tähelepanu all, eriti Eesti kontekstis, sest nende oskustest oleneb nn eliitkoolidesse pääsemine ja selle tagajärjel lastevanemate surveavaldamine lasteaiaõpetajatele (Jürimäe, Treier, 2004; Kukk, 2010), või teise lahendusena „kahese süsteemi“ kasutamine, kus laps omandades alusharidust lasteaias, samuti omandab seda eelkoolis (Kööp, 2006).

Lugemine

Peamiseks kooliedukuse näitajaks peetakse esimeses klassis lugemisoskust (Hertz-Lasorowitz & Horovitz, 2002; Gurian & Ballew, 2004). Esimeses klassis omandab laps elementaarse lugemisoskuse, mis baseerub kognitiivsetel oskustel ja koosneb kahest elemendist: kirjaliku teksti tehnilise lugemise oskusest (tähtede alusel ühendatakse häälikud sõnadeks ja tuntakse ära terved sõnakujundid) ning tekstist arusaamise oskusest (loetust arusaamine ja järelduste tegemine (Lerikkanen, 2007)). Laps loeb paremini, kui ta tunneb tähti ja omab head visuaalse info töötlemise kiirust (Koor, 2010).

Hea lugemisoskus aitab ennetada õpiraskusi ja motivatsiooni langust ning luua ja säilitada häid sotsiaalseid suhteid eakaaslastega (Halonen, Aunola, Ahonen, Nurmi, 2006).

Kooliõpetajate arvates võiks lugemisoskus olla omandatud juba enne kooliminekut (Mehide, 2008), toetudes kooli tempo kiirusele, mida pakuvad õppevara (õpikute) autorid (Jürimäe, 2002). Koolieelikud omandavad lugemisoskust siiski erineva tempoga, kuid lasteaia lõpuks peaks laps eristama sõnas häälikuid, määrama nende järjekorra sõnas; eristama lühikesi ja

pikki häälikuid; tundma tähti, kasutama oma tegevuses (mängus) suuri joonistähti lihtsamate sõnade ülesmärkimiseks; lugema mõned sõnad kokku (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Matemaatilised eelteadmised

Laste ettevalmistamine koolimatemaatika õppimiseks on jäänud lasteaia ja kodu kanda, seega on alusharidusel kanda vastutuslikum roll (varem pidid lapsed alushariduses õpitu 1. klassi algul üle kordama (Noor, Rohtla, 2004)). Matemaatika spetsiifilisteks õpioskusteks on mitmed tegevusprotsessiga seonduvad oskused nagu võrdlemis-, loendamis- ja mõõtmisoskus.

Matemaatika eripära mõistmine saab alguse eelkõige mõtlemisprotsesside, kognitiivse informatsioonitöötluse, selektiivse tähelepanu ja lingvistiliste protsesside eksperimentaalsest uurimisest (Ackerman ja Beier 2006, viidatud Tröner, 2009).

Minnes kooli laps peab tundma ja nimetama lihtsamaid kujundeid; teadma arvude 1–10 järjestust, nimetama arve antud arvust antud arvuni kümne piires; pilguga haaramise või loendamise teel kindlaks tegema esemete arvu (kuni neli), vastama küsimusele „Mitu on?“; oskama pulga, nõõri abil mõõta esemete pikkust; liitma ja lahutama viie piires; teadma enamkasutatavate mõõtühikute nimetusi: meeter, liiter, kilogramm, kroon, sent; teadma, kus neid igapäevaelus kasutatakse (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Uurimusi õpetajate ja vanemate arvamustest koolivalmidusest

Lapsed õpivad paremini, kui nende vanemate ja õpetajate ootused on tihedalt seotud (Welch, White, 1999), seepärast mitmetes koolitee alguse uuringutes on keskendutud õpetaja ja vanema arvamuste väljaselgitamisele selles osas, milliseid oskusi ja teadmisi on lastel vaja vahetult enne kooli algust, st püütakse määratleda lapse valmidust kooliks.

Vanemate ja õpetajate arvamustes lapse koolivalmidusest peetakse üldjuhul tähtsaks, et laps oleks rõõmus, et ta saab kooli minna, et laps arvaks endast kui positiivsest õppijast ja et ta suudaks ennast koolirutiiniga siduda (Dockett & Perry 2007).

Rosenkoetter & Rosenkoetter (1993) uurisid 592 vanema, kelle lapsed läksid eel- või algkooli, ootusi lastele seoses koolivalmidusega. 222-l vanemal oli puudega laps. Kõige rohkem muretseti lapse ohutuse (mänguväljakud, bussiga kooliskäimine) ja suhtlemisoskuse pärast (abi palumine, suurtes gruppides osalemine), aga ka korralduste täitmise ja koolis

antud kodutööde tegemise pärast. Puuetega laste vanemad hindasid kõiki eelpool loetletud murepunkte kõrgemalt kui puudeta laste vanemad.

West, Hausken, Collins, (1995) uurisid lastevanemate ja lasteaiaõpetajate uskumusi. Uuriti sotsiaalset ja akadeemilist koolivalmidust traditsiooniliste koolivalmidus-tunnuste alusel. Lapsevanemate ja õpetajate arvamustes koolivalmidusaspektide tähtsuse kohta oli sarnasusi ja erinevusi. Lapsevanemad uskusid enamasti, et akadeemilised teadmised ja oskused on lapse koolivalmiduses väga olulised, mõned õpetajad ei jaganud antud uskumust. Lapsevanemad tähtsustasid mõlemaid koolivalmidus- tunnuste gruppe kõrgemalt kui õpetajad. Erineva haridustasemega vanemad tähtsustasid erinevaid koolivalmidusaspekte. Suurim vahe oli sotsiaalse koolivalmiduse osa hindamisel.

Piotrkowski, Botsko, Matthews, (2000) uurimuses võrreldi eelkooliõpetajate, algkooliõpetajate ja lastevanemate uskumusi koolis vajaminevatest oskustest. Leiti, et lastevanemate arvamused ei olenenud ei etnilisest kuuluvusest ega haridusest. Lastevanemad hindasid kõiki uuritavaid koolivalmiduse aspekte kõrgemalt kui õpetajad. Lastevanemad ja õpetajad olid ühtsed arvamustes, et oluline on lapse tervis, sotsiaalne kompetentsus, õpetaja korralduste täitmise suutlikkus. Viimast tähtsustasid vanemad kõrgemalt kui õpetajad. Lastevanemad ja lasteaiaõpetajad pidasid algteadmiste ja oskuste olemasolu tähtsamaks kui algkooliõpetajad.

Lin, Lawrence, Gorrell, (2003) uurisid 3305 eelkooli õpetaja arvamusi koolivalmidus-aspektide kohta. Eelkooli õpetajate arvates on kõige tähtsamad oskused koolivalmiduse jaoks (pingerida): laps oskab oma vajadusi ja mõtteid välja öelda, ei sega tundi, järgib juhtnööre, jagab oma asju, on heatahtlik teiste vastu, suudab paigal istuda ja tähele panna, lõpetab alustatu. Selle uuringu kohaselt pole eelkooli õpetajate arvates akadeemilised teadmised ja oskused (arvutamine, tähestiku tundmine, värvide ja kujundite nimetamise oskus, oskus kasutada erinevaid kirjatarbeid) nii olulised kui eelpoolnimetatud sotsiaalsed oskused

L. Smith'i (2005) uuringus tähtsustasid kooliõpetajad 5 koolivalmidusele viitavat omadust. Ülekaalukalt tõsteti esikohale võime kuulata ja koondada 15-20 minutiks tähelepanu. Lisaks arvati vajaminevateks oskusteks suhtlemist eakaaslaste ja täiskasvanutega, võimet täita kuni kolm järgnevat käsklust, reeglite järgimist klassiruumis, võimet verbaalselt väljendada oma vajadusi.

O'Kane, Hayes (2006) uurisid Iirimaal, mida arvavad eelkooli- ja algkooliõpetajad laste üleminekust kooli. Uurimus oli mitmejärguline. Kõigepealt paluti hinnata laste omadusi, mis võiksid tekitada koolis probleeme. Mõlema haridusastme õpetajad olid ühel meelel, et

probleemsemateks omadusteks olid: madal enesehinnang, raskused keskendumisel (paigalolemine, kuulamine) ja käitumisprobleemid. Seejärel uuriti õpetajate arusaamu lapse koolivalmidusest. Lasteaiaõpetajad arvasid, et laps on valmis kooliks, kui tal on head sotsiaalsed oskused, sealhulgas väärtustasid enesekindlust ja emotsionaalset pädevust, oluliseks peeti ka iseseisvust ja eneseabi meetodite valdamist. Kooliõpetajad tõid esmatähtsateks samu oskusi, siiski tähtsustades iseseisvust ja eneseabi meetodite valdamist kõrgemaks kui enesekindlust ja emotsionaalset pädevust. Samuti (võrdselt) tähtsustati keskendumis-/ kuulamisoskust, üldisi akadeemilised oskusi (tähtsuselt madalamal astmel).

Viimaseks uurijatele huvipakkuvaks osaks kujunes edukaks lapse kooli üleminekuks olulised oskused. Olulisemaks mõlema haridusastme õpetajate arvates oli iseseisvus ja eneseaitamisoskus. Järgmisteks osutusid suhtlemisoskus/ keeleline kompetentsus ja sotsiaalsed oskused, samuti keskendumis-/ kuulamisoskus. Edukaks kooli üleminekuks tähtsustati akadeemilisi oskusi madalamalt, kui eesnimetatuid sotsiaalseid oskusi. Antud tulemused ühtivad teiste uuringutega (Rimm-Kaufman, 2000; Wesley & Buysse, 2003; Dockett & Perry, 2004, 2005.)

Zhang, Xiangkui; Sun, Lei; Gai, Xiaosong (2008) uurimuses küsitleti 370 algkooliõpetajat ja 218 lapsevanemat. Uuriti õpetajate ja lastevanemate arvamusi koolivalmidusest.

Vanemad ja õpetajad tähtsustavad väga lapse tervist, tähelepanu, enesekindlust, õppimissoovi.

Lasteaia ja algkooli õpetajad jagavad samu arvamusi koolivalmidusest, kuid algkooli õpetajad rõhuvad rohkem õpetaja autoriteetsusega nõustumise tähtsusele, lapsevanemad haridustaseme tähtsusele, laste kommete, laste oskusele ennast väljendada.

Kokkuvõtteks - on leitud, et lapsevanemad hindavad koolivalmidusaspekte kõrgemalt kui õpetajad. Nii lapsevanemad kui õpetajad tähtsustavad lapse tervist, sotsiaalset kompetentsust. Mitmes uuringus peeti tähtsaks lapse kõne arengut – verbaalset väljendusoskust, samuti ka tähelepanu. Nii õpetajad kui ka lastevanemad pidasid väga tähtsaks õpetaja korralduste täitmist. On leitud ka vastandlikke tulemusi. West *et al.* (1995) uurimuses leiti, et erineva haridustasemega vanemad tähtsustasid erinevaid koolivalmidusaspekte, seevastu Piotrkowski, *et al.* (2000) leidis, et lastevanemate arvamused ei olenenud ei etnilisest kuuluvusest ega haridusest.

Empiirilise uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Empiirilise uurimuse eesmärgiks on analüüsida, milliseid lapse koolivalmiduse aspekte tähtsustavad lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad. Samuti analüüsida 1. klassi õpilaste oskuste-teadmiste osas probleeme tekitanud asjaolusid (1. klassi õpetajate ja 1. klassi laste vanemate arvamuste näitel), võrreldes neid eelnevate koolivalmiduse oskuste ja teadmistega olulisusega. Uuritakse millised oskused ja teadmised tagavad koolis toimetulekut ja milliste oskuste ja teadmiste nappus takistab laste edukat hakkamasaamist 1. klassi alguses.

Esimeseks ülesandeks seati lapse koolivalmiduse aspektide tähtsuse uurimine.

Tuginedes teoreetilises osas kirjeldatule püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Kõik hindajate grupid hindavad lapse koolivalmiduse juures kõige tähtsamaks sotsiaalset aspekti (meie töös: kaaslasted, motivatsioon, iseseisvus), kuna suhted klassikaaslastega on lapse terves psühho-sotsiaalses arengus määrava tähtsusega ning neil on oluline mõju lapse akadeemilisele edukusele (Tropp, Saat, 2010) ja motivatsioon on üks mitmest tegurist (lisaks võimetele, kodusele kasvatusel ja klassikeskkonnale), mis määrab ära õpilase kooliedukuse (Kikas & Mägi, 2005). O’Kane, Hayes (2006) oma uurimuses leidsid, et mõlema haridusetapi õpetajad pidasid oluliseks edukaks üleminekuks kooli iseseisvust ja eneseaitamisoskust. Smith (2005) uurimuses kooliõpetajad arvasid lapse vajaminevaks koolivalmiduse oskuseks suhtlemist eakaaslaste ja täiskasvanutega. Zhang, Xiangkui; Sun, Lei; Gai, Xiaosong (2008) uurimuses nii lapsevanemad kui ka õpetajad tähtsustasid lapse koolivalmiduse juures koosluses teiste aspektidega ka õppimissoovi.
 2. Lasteaialaste vanemad hindavad kõiki koolivalmidus aspekte kõrgemalt, kui kõik teised uurimises osalejate grupid (West *et al.*, 1995; Piotrkowski *et al.*, 2000).
 3. Kooliõpetajad hindavad kõiki lapse koolivalmiduse aspekte teistest hindajatest madalamalt, kuna otseselt sellest protsessist osa ei võta ja peavad olema orienteeritud ka lastele, kes ei ole saanud lasteaiapõhist alusharidust, kuna Eestis on lastele alus hariduse andmine on nii riigi kui ka lastevanemate kohustus, kus alushariduse omandamine koolieelses asutuses ei ole kohustuslik (Eesti Vabariigi Haridusseadus, 1992).
 4. Kooliskäivate laste vanemad hindavad kõiki koolivalmiduseaspekte madalamalt, kui lasteaiaskäivate laste vanemad, sest iseenesest kooliks ettevalmistuse etapp on möödunud.
- Teiseks ülesandeks seati lapse koolivalmidus aspektide tähtsuse ja vastavate 1 klassis tekkinud probleemide seoste uurimine. Kuigi kooliõpetajate ja 1 klassi laste vanemate

hinnanguid lapse koolivalmiduse aspektide ja vastavate probleemide omavahelist seost ei ole varasemalt uuritud, toome siiski omapoolsed hüpoteesid.

1. Probleemseimaks valdkonnaks kooliõpetajate arvates osutub sotsiaalne valdkond. O’Kane ja Hayes (2006) näitasid oma uurimuses suurimate probleemidena madalat enesehinnangut, käitumisprobleeme, raskusi keskendumisel (paigalolemine, kuulamine).
2. Probleemirohkeks valdkonnaks lastevanemate arvates osutub kognitiivse valdkonna akadeemilised eelteadmised: lugemine, matemaatika), toetudes teadmisele, et paljud lapsevanemad on orienteeritud nn eliitkoolide katsetele, kus eeldatakse head lugemis- ja loendamisoskust (Jürimäe, Treier, 2004; Kukk, 2010), millest lähtuvalt, paljud lapsevanemad on lasteaiale lisaks pannud oma lapsi ka eelkoli (Kööp, 2009).
3. Kooliõpetajate probleemsed valdkonnad olid hinnatud ka eelnevalt olulisteks, eeldades et kooliõpetajad, olles õpikeskkonna loojateks ja eesvedajateks, tunnevad hästi õppeprotsessidega seonduvat ning oskavad hinnata, missugused asjaolud on olulised.
4. Koolilaste vanemate arvates valdkonnad, mis tekitasid probleeme koolis, ei olnud tähtsad eelneva lapse koolivalmiduse juures, toetudes arusaamisele, et lastevanemate ja kooliõpetajate vaheline suhtlemine enne kooli puudub, mistõttu kooliskäivate laste vanemad võivad mitte tunda koolis probleeme tekitavaid asjaolusid.

Meetod

Valimi kirjeldus ja protseduur

Lasteaialaste, õpetajate ja vanemate andmed koguti projekti „Koolieelse lasteasutuse õpetajate taseme- ja täiendkoolituse kaasajastamine“ raames.

Küsimustele vastas 567 lapsevanemat: 308 koolilaste ja 229 lasteaialaste vanemat. Samuti küsitleti kokku 236 õpetajat: 106 lasteaiaõpetajat ja 130 kooliõpetajat. Lasteaiad asusid Eesti erinevates piirkondades, nii linnades (Tallinn, Tartu, Pärnu) kui maal. Lasteaialapsed, kelle vanemaid uuriti, käisid uurimuse hetkel koolieelses rühmas. Küsitlus viidi läbi lasteaia viimase aasta kevadel ja 1. klassi alguses. Lisaks käesoleva uurimuse jaoks koguti kooliõpetajate ja 1. klassi õpilaste vanemate andmeid eraldi 1. klassi lõpus, kus küsitleti 48 õpetajat ja 86 vanemat.

Küsimustikud viidi lasteaeda või kooli õpetajale, kes edastas need laste vanematele. Vanematel oli küsimustike täitmiseks aega üks nädal. Nad tõid küsimustikud tagasi kinnistes

ümbrikes. Õpetajad täitsid oma küsimustikud kodus ning tagastasid koos lastevanemate küsimustikega uurijatele. Mina osalesin andmete kogumisel, sisestamisel ja teostas in käesoleva tööga seotud analüüsid.

Mõõtvahendid

Andmekogumismeetodina kasutati antud uurimuses küsitlust. Küsimustik koostati Eve Kikase poolt toetudes Hamptoni, Fantuzzo (2003); Fantuzzo, McWayne'i (2002); Kinlaw, Kurtz-Costes'i, Goldman-Fraser'i (2001); Lin'i, Lawrence'i, Gorrell'i, (2003); Pianta, LaParo (2003); Piotrkowski, Botsko, Matthews'i, (2001) töödele ning Alushariduse raamõppekavale (1999). Laste koolivalmidusaspektide olulisust hinnati viiepallilisel Likert tüüpi skaalal, kus 1 - ei ole oluline - 5 - väga oluline.

Algselt koosnes küsimustik 62 küsimusest. Faktoranalüüsi tulemusena eristusid 9 valdkondafaktorit, mida käesolevas töös kasutatakse. Füüsilise aspekti olulisust uuriti 3 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,64$), nt „Valitseb oma liigutusi ja liikumist erinevates mängudes ja tegevustes“, eakaaslaste aspekti olulisust uuriti 6 väite toel (Cronbach'i $\alpha = ,79$), nt „Omab häid suhteid kaaslastega“, motivatsiooni aspekti olulisust uuriti 6 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,85$), nt „Pingutab, et saada hakkama ka raskete ülesannete ja tegevustega“, mõtlemise aspekti olulisust uuriti 6 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,80$), nt „Väljendab, põhjendab ja kaitseb oma arvamust“, kõne aspekti olulisust uuriti 2 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,41$), nt „Kohandab oma kõnet kuulajale (eakaaslasele, täiskasvanule) vastavalt“, mälu aspekti olulisust uuriti 3 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,80$), nt „Jätab meelde ja jutustab ümber lihtsamaid lugusid“, lugemise aspekti olulisust uuriti 3 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,74$), nt „Eristab sõnas häälikuid (tähti), määrab nende järjekorra sõnas“, matemaatika aspekti olulisust uuriti 2 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,78$), nt „Teab arvude järjestust, oskab loendada vähemalt 20-ni“ ja iseseisvuse aspekti olulisust uuriti 3 väite toel (Cronbach'i $\alpha = 0,76$) nt, „Tunneb ja järgib lihtsamaid ohutusnõudeid“.

Koolilaste vanematel ja õpetajatel paluti hinnata ka 1. klassis selgunud probleemseid valdkondi. Probleemsete asjaolude väljaselgitamiseks kasutati sama küsimustiku. Paluti valida viis kuni kümme väidet, mis iseloomustaksid olulisemaid probleeme lapse koolis toimetulemise juures. Andmeanalüüsis kodeeriti vastaja poolt valitud probleemi- väidet - 1, mittevalitud väiteid märgiti – 0.

Tulemused

Saadud andmed sisestati ja töödeldi tabelarvutusprogrammiga MS Excel ning andmeanalüüsiprogrammiga SPSS16. Esitatakse hinnatud näitajate keskmised ja standardhälbed, hinnete miinimum ja maksimum. Aspektide vahelisi olulisuse erinevusi võrreldi paariti võrdleva t-testiga. Gruppidevaheliste erinevuste (lasteaialaste vanemad, koolilaste vanemad, lasteaiaõpetajad ja kooliõpetajad) leidmiseks kasutati ühesuunalist dispersioonanalüüsi (One- way ANOVA). Post-hoc analüüsid teostati Scheffe testiga. Seoste olemasolu leidmiseks (olulisuse ja probleemsuse vahel) kasutati Pearsoni lineaarkorrelatsiooni.

Lapse koolivalmiduse aspektide tähtsus

Lapse koolivalmiduse aspektide tähtsuse keskmised ja standardhälbed, hinnete miinimumid ja maksimumid lasteaia- ja kooliõpetajate, lasteaialaste vanemate ja 1. klassi laste vanemate arvamustes on esitatud Tabelis 1. Analüüs näitas et kõikide gruppide tähtsamaks aspektiks osutus Iseseisvus (kui sotsiaalse valdkonna näitaja).

Tabel 1. Lapse koolivalmiduse aspektide tähtsus

	L/a õpetajad (n=106)				K. Õpetajad (n=130)				L/a l. vanemad (n=308)				K. l. vanemad (n=229)			
LK aspektid	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Iseseisvus	1,00	5	4,77	,49	3,00	5,00	4,47	,50	2,67	5	4,65	,46	3,00	5	4,66	,45
Lugemine	1,00	5	4,59	,59	2,00	5,00	4,05	,69	2,00	5	4,48	,54	2,00	5	4,14	,71
Eakaaslased	1,67	5	4,49	,49	2,67	4,83	3,91	,54	3,17	5	4,51	,41	2,67	5	4,16	,50
Motivatsioon	1,17	5	4,39	,55	2,00	4,83	3,97	,58	2,00	5	4,49	,45	2,00	5	4,06	,61
Mälu	1,33	5	4,39	,61	2,67	5,00	4,00	,56	2,67	5	4,39	,51	1,33	5	4,08	,66
Mõtlemine	1,00	5	4,39	,62	2,50	5,00	3,84	,54	1,50	5	4,37	,55	1,50	5	3,95	,64
Matemaatika	1,33	5	4,35	,66	1,67	5,00	3,75	,80	2,67	5	4,49	,51	1,00	5	4,02	,81
Füüsiline	2,00	5	4,35	,61	2,00	5,00	3,80	,63	2,00	5	4,30	,56	1,67	5	4,07	,61
Kõne	1,50	5	4,18	,67	2,00	5,00	3,98	,66	2,50	5	4,34	,56	2,00	5	4,06	,72

Märkused. n= vastajate arv; M= keskmine; SD= standardhälve, Min= miinimum, Max= maksimum

L/a = Lasteaed, l.= lapsed; K.= kool

Grupsisest analüüsi aspektide võrdlemiseks teostati paariti võrdleva t-testiga. Tulemused olid järgmised.

Kõik hindajate grupid (lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad) tähtsustasid olulisemaks teistest aspektidest lapse koolivalmiduse juures Iseseisvuse aspekti: (lasteaiaõpetajad ($p<0,05$); kooliõpetajad ($p<0,001$) ; lasteaialaste vanemad ($p<0,001$); koolilaste vanemad ($p<0,001$)).

Lasteaiaõpetajad pidasid iseseisvuse aspektist ($M=4,77$) statistiliselt oluliselt madalamaks lugemise aspekti ($M=4,59$) ($p<0,05$) ja eakaaslaste aspekti ($M=4,49$), mis omavahel statistiliselt oluliselt ei erinenud. Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus mälu aspekt ($M=4,3923$) ($p<0,05$), millest statistiliselt oluliselt ei erinenud motivatsiooni aspekt ($M=4,3904$), mõtlemise aspekt ($M=4,39$), matemaatika aspekt ($M=4,350$) ja füüsiline aspekt ($M=4,345$). Kõne aspekt ($M=4,18$) osutus statistiliselt oluliselt madalamal kõikidest teistest aspektidest ($p<0,05$).

Kooliõpetajad pidasid iseseisvuse aspektist ($M=4,47$) statistiliselt oluliselt madalamaks lugemise aspekti ($M=4,05$) ($p<0,001$), mälu aspekti ($M=4,0$), kõne aspekti ($M=3,98$), motivatsiooni aspekti ($M=3,97$), eakaaslaste aspekti ($M=3,91$), mis omavahel statistiliselt oluliselt ei erinenud ($p>0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus mõtlemise aspekt ($M=3,84$) ($p<0,05$), füüsiline aspekt ($M=3,80$) ja matemaatika aspekt ($M=3,75$), mis omavahel statistiliselt oluliselt ei erinenud.

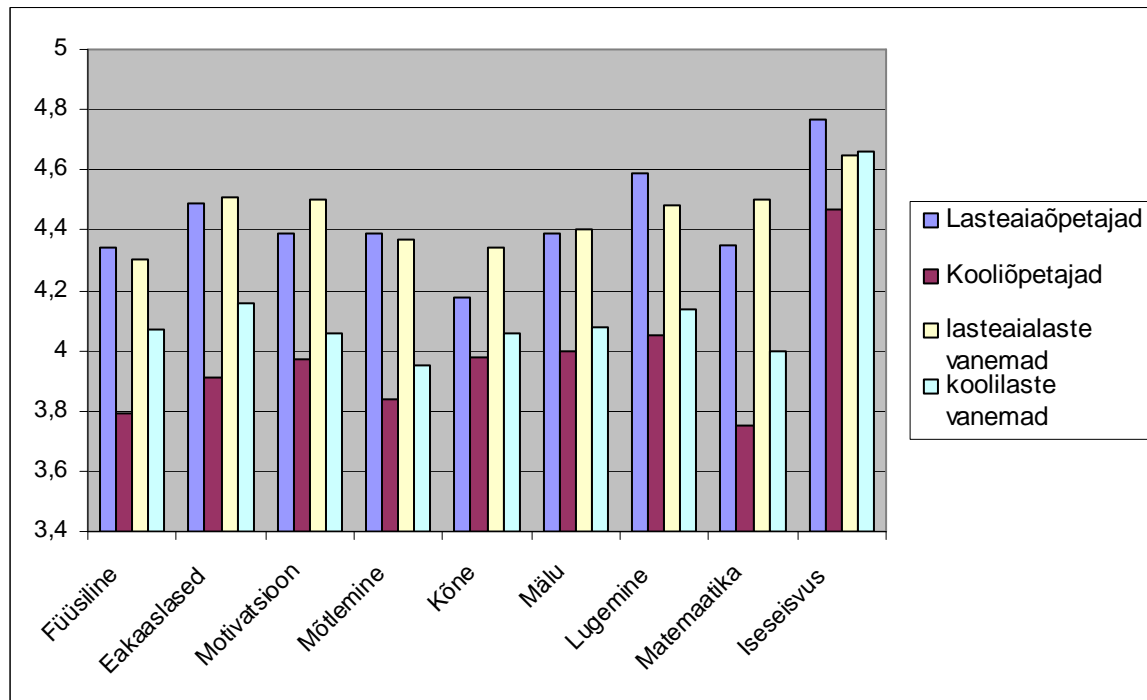
Lasteaialaste vanemad pidasid iseseisvuse aspektist ($M=4,65$) statistiliselt oluliselt madalamaks eakaaslaste aspekti ($M=4,51$) ($p<0,001$), motivatsiooni aspekti ($M=4,4937$), matemaatika aspekti ($M=4,4903$), lugemise aspekti ($M=4,48$) mis omavahel statistiliselt oluliselt ei erinenud ($p>0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus mälu aspekt ($M=4,39$) ($p<0,001$), millest statistiliselt oluliselt ei erinenud mõtlemine ($M=4,37$). Statistiliselt oluliselt viimaseks aspektiks osutus füüsiline valdkond ($M=4,30$) ($p<0,05$).

Koolilaste vanemad pidasid iseseisvuse aspektist ($M=4,66$) statistiliselt oluliselt madalamaks eakaaslaste aspekti ($M=4,16$) ($p<0,001$), lugemise aspekti ($M=4,14$), mälu aspekti ($M=4,08$), füüsiline aspekti ($M=4,07$) ja kõne aspekti ($M=4,06$) mis omavahel statistiliselt oluliselt ei erinenud ($p>0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus motivatsiooni aspekt ($M=4,06$) ($p<0,05$), millest statistiliselt oluliselt ei erinenud matemaatika ($M=4,02$). Statistiliselt oluliselt madalaimaks aspektiks osutus mõtlemise aspekt ($M=4,30$) ($p<0,05$).

Lapse koolivalmiduse aspektide hinnangud grupiti

Gruppidevahelisi (lasteaialaste vanemad, koolilaste vanemad, lasteaiaõpetajad ja kooliõpetajad) erinevusi analüüsiti aspektide alusel dispersioonanalüüsiga samuti kasutati

Post-hoc analüüsiks Scheffe testi. Tulemused on illustreeritud joonisel 1. Olulised erinevused grupiti on toodud tabelis 2.



Joonis 1. Lapse koolivalmiduse aspektide hinnangud grupiti

Dispersioonanalüüs näitas, et neli vastajate gruppi erinesid hinnangutes kõikidele aspektidele tasemel $p < 0,001$: füüsiline aspekt $F(3,769)=27,27$; eakaaslaste aspekt $F(3,769)=62,72$, motivatsiooni aspekt $F(3,769)=45,47$; mõtlemise aspekt $F(3,768)=40,91$; kõne aspekt $F(3,769)=13,40$; mälu aspekt $F(3,769)=23$; lugemise aspekt $F(3,769)=27,56$; matemaatika aspekt $F(3,768)=44,46$; iseseisvuse aspekt $F(3,768)=8,89$.

Füüsiline aspekt. Lasteaiaõpetajad hindavad füüsilist aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,34$), kuid nende hinnang ei erine statistiliselt lasteaialaste vanemate hinnangust ($M=4,30$; $p > 0,05$). Järgmised statistiliselt oluliselt madalamalt lasteaiaõpetajatest hindavad käesolevat aspekti koolilaste vanemad ($M=4,07$; $p < 0,002$) ja kooliõpetajad ($M=3,79$; $p < 0,002$). Samuti Lasteaialaste vanemate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p < 0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p < 0,001$). Koolilaste vanemad hindasid antud aspekti statistiliselt kõrgemalt kooliõpetajatest ($p < 0,05$).

Eakaaslaste aspekt. Lasteaialaste vanemad hindavad eakaaslaste aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,51$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt oluliselt lasteaiaõpetajate hinnangust ($M=4,49$; $p > 0,05$). Lasteaialaste vanematest statistiliselt oluliselt madalamalt hindavad käesolevat valdkonda koolilaste vanemad ($M=4,16$; $p < 0,001$) ja kooliõpetajad ($M=3,91$;

$p < 0,001$). Samuti lasteaiaõpetajate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p < 0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p < 0,001$). Koolilaste vanemad hindasid antud aspekti statistiliselt kõrgemalt kooliõpetajatest ($p < 0,001$).

Motivatsiooni aspekt. Lasteaialaste vanemad hindavad motivatsiooni aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,5$), kuid nende hinnang ei erine statistiliselt lasteaiaõpetajate hinnangust ($M=4,39$; $p > 0,05$). Statistiliselt oluliselt madalamalt lasteaialaste vanematest hindavad käesolevat valdkonda koolilaste vanemad ($M=4,06$; $p < 0,001$) ja kooliõpetajad ($M=3,97$; $p < 0,001$). Samuti Lasteaiaõpetajate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p < 0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p < 0,001$), kus viimaste gruppide hinnang ei erinenud statistiliselt oluliselt ($p > 0,05$).

Mõtlemise aspekt.

Lasteaiaõpetajad hindavad mõtlemise aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,39$), kuid nende hinnang ei erine statistiliselt oluliselt Lasteaialaste vanemate hinnangust ($M=4,37$; $p > 0,05$). Lasteaiaõpetajatest statistiliselt oluliselt madalamalt hindavad käesolevat valdkonda koolilaste vanemad ($M=3,95$; $p < 0,001$) ja kooliõpetajad ($M=3,84$; $p < 0,001$). Samuti Lasteaialaste vanemate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p < 0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p < 0,001$), kus viimaste gruppide hinnang ei erinenud statistiliselt oluliselt ($p > 0,05$).

Kõne aspekt. Lasteaialaste vanemad hindavad kõne aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,34$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt oluliselt lasteaiaõpetajate hinnangust ($M=4,18$; $p > 0,05$). Lasteaialaste vanemad hindavad antud aspekti statistiliselt oluliselt kõrgemaks, kui koolilaste vanemad ($M=4,06$; $p < 0,001$) ja kooliõpetajad ($M=3,98$; $p < 0,001$). Lasteaiaõpetajate hinnang ei erinenud statistiliselt oluliselt koolivanemate hinnangust ($p > 0,05$), ega kooliõpetajate hinnangust ($p > 0,05$), kus viimaste gruppide hinnang samuti ei erinenud statistiliselt oluliselt ($p > 0,05$).

Mälu aspekt. Lasteaialaste vanemad hindavad mälu aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,4$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt lasteaiaõpetajate hinnangust ($M=4,39$; $p > 0,05$). Järgmised statistiliselt oluliselt madalamalt lasteaialaste vanematest hindavad käesolevat aspekti koolilaste vanemad ($M=4,08$; $p < 0,001$) ja kooliõpetajad ($M=4,0$; $p < 0,001$). Samuti lasteaiaõpetajate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p < 0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p < 0,001$), kus viimaste gruppide hinnang ei erinenud statistiliselt oluliselt ($p > 0,05$).

Lugemise aspekt. Lasteaiaõpetajad hindavad lugemise aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,59$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt lasteaialaste vanemate hinnangust ($M=4,48$; $p > 0,05$).

Järgmised statistiliselt oluliselt madalamalt lasteaiaõpetajatest hindavad käesolevat aspekti koolilaste vanemad ($M=4,14$; $p<0,001$) ja kooliõpetajad ($M=4,05$; $p<0,001$). Samuti lasteaialaste vanemate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p<0,001$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p<0,001$), kus viimaste gruppide hinnang ei erinenud statistiliselt oluliselt ($p > 0,05$).

Matemaatika aspekt. Lasteaialaste vanemad hindavad matemaatika aspekti, kõige kõrgemalt ($M=4,5$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt lasteaiaõpetajate hinnangust ($M=4,35$; $p>0,05$). Järgmised statistiliselt oluliselt madalamalt lasteaialaste vanematest hindavad käesolevat valdkonda koolilaste vanemad ($M=4,0$; $p<0,001$) ja kooliõpetajad ($M=3,75$; $p<0,001$). Samuti lasteaiaõpetajate hinnang oli statistiliselt kõrgem koolilaste vanematest ($p<0,05$) ja kooliõpetajate hinnangust ($p<0,001$). Koolilaste vanemad hindasid antud aspekti statistiliselt kõrgemalt kooliõpetajatest ($p<0,05$).

Iseseisvuse aspekt. Lasteaiaõpetajad hindavad iseseisvuse aspekti kõige kõrgemalt ($M=4,77$), kuid antud hinnang ei erine statistiliselt oluliselt ei koolilaste vanemate ($M=4,66$; $p>0,05$), ega lasteaialaste vanemate hinnangust ($M=4,65$; $p>0,05$). Lasteaialaste vanemate ja koolilaste vanemate hinnang ei erine statistiliselt oluliselt ($p>0,05$). Kõik eelnevad grupid hindavad antud aspekti statistiliselt oluliselt kõrgemaks, kui kooliõpetajad ($M=4,47$): lasteaiaõpetajad ($p<0,001$), koolilaste vanemad ($p<0,01$), lasteaialaste vanemad ($p<0,01$).

Tabel 2. Gruppidevahelised erinevused hinnangutes (Post-hoc analüüsi tulemused)

Aspekt	Erinevused grupiti ¹
Füüsiline	Lasteaiaõpetajad = lasteaiaivanemad > koolivanemad > kooliõpetajad
Eakaaslase	Lasteaiaivanemad = lasteaiaõpetajad > koolivanemad > kooliõpetajad
Motivatsioon	Lasteaiaivanemad = lasteaiaõpetajad > koolivanemad = kooliõpetajad
Mõtlemine	Lasteaiaõpetajad = lasteaiaivanemad > koolivanemad = kooliõpetajad
Kõne	Lasteaiaivanemad = lasteaiaõpetajad; lasteaiaivanemad > koolivanemad, kooliõpetajad; lasteaiaõpetajad = koolivanemad = kooliõpetajad
Mälu	Lasteaiaivanemad = lasteaiaõpetajad > koolivanemad = kooliõpetajad
Lugemine	Lasteaiaõpetajad = lasteaiaivanemad > koolivanemad = kooliõpetajad
Matemaatika	Lasteaiaivanemad = lasteaiaõpetajad > koolivanemad > kooliõpetajad
Iseseisvus	Lasteaiaõpetajad = koolivanemad = lasteaiaivanemad > kooliõpetajad

Märkused. Erinevused on olulised tasemel $p<0,05$

Lasteaiaivanemad= lasteaialaste vanemad, koolivanemad =koolilaste vanemad

Post-hoc analüüsiks on kasutatud Scheffe testi.

1. klassi õpilaste oskuste-teadmiste osas probleeme tekitanud asjaolud

Lapse koolivalmiduse aspektide näitel probleemsete asjaolude hinnete miinimum ja maksimum, keskmised ja standardhälbed, kooliõpetajate ja 1. klassi laste vanemate arvamustes on esitatud Tabelis 3.

Analüüs näitas et 1. klassi laste vanemate probleemsemaks asjaoluks osutus motivatsiooni aspekt. Kooliõpetajate - motivatsiooni aspekt koos matemaatika, lugemise ja eakaaslaste aspektidega.

Tabel 3. Probleeme tekitanud asjaolud koolis

LK aspektid	Kooliõpetajad (n=48)				Koolilaste vanemad (n=86)			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Motivatsioon	,00	,50	,18	,14	,00	1,00	,24	,20
Matemaatika	,00	2,00	,17	,43	,00	2,00	,13	,37
Lugemine	,00	1,00	,15	,27	,00	1,00	,08	,19
Lakaaslased	,00	,50	,13	,14	,00	,33	,04	,09
Mõtlemine	,00	,50	,10	,14	,00	,75	,08	,18
Kõne	,00	,50	,08	,19	,00	1,00	,05	,17
Mälu	,00	,67	,07	,15	,00	,67	,05	,13
Iseseisvus	,00	,33	,04	,10	,00	,67	,07	,17
Füüsiline	,00	,33	,02	,08	,00	,67	,02	,09

Märkused. n= vastajate arv; M= keskmine; SD= standardhälve, Min= miinimum, Max= maksimum

Aspektide vaheline analüüs grupisisesele teostati paariti võrdleva t-testiga.

Kooliõpetajate probleemide rohkeks aspektiks osutus motivatsiooni aspekt (M= 0,18), mis ei erinenud statistiliselt oluliselt matemaatika aspektist (M=0,17) ($p>0,05$), lugemise aspektist (M= 0,15) ($p>0,05$), eakaaslaste aspektist (M=0,13) ($p>0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus mõtlemise aspekt (M=0,10) ($p<0,05$), mis ei erinenud statistiliselt oluliselt kõne aspektist (M=0,08) ($p> 0,05$), mälu aspektist (M=0,07) ($p>0,05$). mõtlemise aspektist statistiliselt oluliselt madalamaks osutus iseseisvuse aspekt (M=0,04) ($p<0,05$), mis ei erinenud statistiliselt oluliselt füüsilisest aspektist (M=0,02) ($p> 0,05$).

Koolilaste vanematele probleemide rohkeks aspektiks osutus motivatsiooni aspekt (M=0,24) ($p<0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus matemaatika aspekt (M=0,13)

($p < 0,05$), kuid see ei erinenud statistiliselt oluliselt mõtlemise aspektist ($M=0,08$), lugemise aspektist ($M=0,08$), iseseisvuse aspektist ($M=0,07$), mälu aspektist ($M=0,05$) ja kõne aspektist ($M=0,05$). Järgmiseks statistiliselt oluliselt madalamaks osutus eakaaslaste aspekt ($M=0,04$) ($p < 0,05$), mis ei erinenud statistiliselt oluliselt füüsilisest aspektist ($M=0,02$).

Olulisuse ja probleemse seose

Kooliõpetajate lapse koolivalmiduse aspektide olulisuse ja probleemse seose võrdluse Pearsoni lineaarkorrelatsiooniga ei toonud välja olulisi omavahelisi seoseid ($p > 0,05$).

Koolilaste vanemate hulgas ilmnes negatiivne seos mõtlemise aspekti juures ($r = -0,30$; $p < 0,05$). Teised aspektid ei olnud statistiliselt oluliselt seotud ($p > 0,05$).

Arutelu

Kuigi on tähendatud, et lapse koolis hakkamasaamist mõjutavad mitmed tegurid, on tähtsamaks peetud lapse valmidust kooliks, mis hõlmab ka lapse vastavaid oskusi ja teadmisi (Docket, Perry, 2006). Üheks käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid lapse koolivalmiduse aspekte tähtsustavad lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad, täpsemalt: millised oskused ja teadmised tagavad koolis toimetulekut ning kuidas jagunesid gruppide hinnangud koolivalmidusaspekti.

Varasematele uurimustele (Zhang *et al.*, 2008; Smith, 2005; O’Kane, Hayes, 2006; Kikas & Mägi, 2005) ja teoreetilistele lähtekohtadele (Tropp, Saat, 2010) toetudes oletasime, et kõik hindajate grupid hindavad lapse koolivalmiduse juures kõige tähtsamaks sotsiaalset aspekti (meie töös: kaaslasted, motivatsioon, iseseisvus).

Tulemustest selgus, et kõik hindajate grupid (lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad) pidasid olulisimaks iseseisvuse aspekti kui sotsiaalse valdkonna osa, mis sisaldas järgnevaid oskusi ja teadmisi: laps tunneb ja järgib lihtsamaid ohutusnõudeid; tunneb ja järgib liiklusreegleid; kutsub ohuolukorras abi. Antud tulemus kinnitab O’Kane, Hayes (2006) uurimuses leitud, kus mõlema haridusetapi õpetajad pidasid kõige olulisemaks iseseisvust ja eneseaitamisoskust. Nende töös pole uuritud lastevanemate arvamusi. See osaliselt kinnitab meie poolt püstitatud hüpoteesi. Lastevanemate ja õpetajate arvamuste põhjuseks võib arvata, et nimetatud oskused on olulised ellujäämise strateegias ning on seotud enesejuhtimisoskustega - pidurdusprotsesside olemasoluga, reeglite ja piirangute järgimisega, oskustega kontrollida oma käitumist tugevate emotsioonide korral

(Caldarella, Merell, 1997). Ka koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) on kinnitanud eeldatavate üldoskuste enesekohase nõudmise, et 6-7 aastane laps teab, kuidas ohutult käituda.

Lisaks nimetatud teadmistele ja oskustele pidasid kõik hindajate grupid oluliseks lugemis-aspekti (kui kognitiivse valdkonna akadeemiliste eelteadmiste osa), mis toetub järgmistele oskustele ja teadmistele: laps eristab sõnas häälikuid (tähti), määrab nende järjekorda sõnas; oskab lugeda lihtsamaid sõnu ja jutte; tunneb tähti, kasutab neid sõnade kirjalikuks ülesmärkimiseks. See on kooskõlas Duncan ja kaasautorite (2007) uurimusega, kus leiti, et lugemisaspekt (tähtede tundmine, häälikute eristamine, lihtsamate sõnade lugemine) on üheks paremaks koolis edasijõudmise näitajaks. Samuti on täheldatud, et tähtede tundmine tagab paremat lugemisoskust (Koor, 2010). Lugemise aspekti tähtsustamise põhjused võivad erineda uuritavate grupiti. See, et kooliõpetajad laste lugemisoskust kõrgelt hindavad, võib viidata õpetajate teadlikkusele: antud oskust on peetud peamiseks kooliedukuse näitajaks esimeses klassis (Hertz-Lasorowitz & Horovitz, 2002; Gurian & Ballew, 2004), see aitab ka lastel õpiraskusi ennetada (Halonen, Aunola, Ahonen, Nurmi, 2006).

Üheks põhjuseks võib olla ka järgmine seletus: „*Juba aastaid on nii vanemad kui ka kooliõpetajad tõsiselt hädas lastega, kes kooli tulles lugeda ei oska, sest koolis on väga kiire edasimineku erinevates õppeainetes seotud lugemisoskusega*“ (Mehide, 2008). Sellest järeldub, et kooliõpikud ja kooliõpetaja nõuded on orienteeritud lugemisoskuse omandanud lapsele, eriti just õpetajate nõuded (O’Kane, Hayes, 2006), kuna õppimist alustavad erineva tasemega lapsed ja oletatavalt õpetaja on orienteeritud edukamate laste „lähima arengu taseme“ (Võgotski, 1934, viidatud Kikas, 2004) arvestamisega. Võime arvata, et ka, et kõik teised hindajate grupid on orienteeritud kooliõpetajate nõudmistele, kuna on selgunud, et õpetajate uskumused (uskumuste süsteemid) on oluliseks teguriks, mis määravad, milliseid otsuseid nad langetavad, millisteks kujunevad nõudmised (Fang, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Vartuli, 1999, viidatud Sandraluz *et al.*, 2009). Oleks huvitav uurida antud tulemuste (uskumuste) põhjusi, kuna lugemisaspekti nõuded on olnud aastaid vaidlusalaks (käärideks) (Jürimäe, 2002) kõikidele lasteaiast kooli üleminekut toetavatele huvigruppidele.

Käesoleva uurimuse tulemused näitavad samuti, et kõik uuritavad grupid pidasid peale iseseisvuse aspekti oluliseks ka teist sotsiaalse valdkonna aspekti - eakaaslaste aspekti, mis toetub järgmistele lapse oskustele ja teadmistele: laps omab häid suhteid kaaslastega; lohutab ja abistab kaaslast, kes on saanud haiget või on kurb; aitab lahendada kaaslaste vahelisi konflikte; julgustab teisi lapsi mängu tulema; oskab erimeelsustega toime tulla ilma

kaklemata; oskab töötada grupis koos kaaslastega. Seda pidasid oluliseks kõik uuritavate grupid, kinnitades, et suhted klassikaaslastega on lapse terves psüühho-sotsiaalses arengus määrava tähtsusega (Tropp, Saat, 2010). Ka Smithi (2005) uurimusest selgus, et kooliõpetajad pidasid üheks lapse koolivalmiduse oskuseks suhtlemist eakaaslastega. Inimesel on vajadust kuuluda talle tähtsasse rühma (klassi), mis on iseenesest üheks olulisemaks põhivajaduseks (Skinner, Welborn, 1997, viidatud Ruus *et al.*, 2007) ja mille juurde käivad eakaaslaste aspekti kuuluvad oskused ja teadmised.

Erinevalt lasteaiaõpetajatest ja lastevanematest pidasid koolis nii õpetajad kui ka vanemad olulisemateks aspektideks lisaks teistele ka mälu ja kõne aspekte (kognitiivse valdkonna osad). Mäluaspektiga olid seotud oskused: laps jätab meelde ja jutustab ümber lihtsamaid lugusid; jätab meelde ja jutustab endaga toimuvat; jätab meelde ja esitab luuletusi ja/või laule), mis osutab Vögotski (1969) arusaamisele, et 6-7 aastaste laste keskseks funktsiooniks muutub mälu kui funktsioon, mis on seotud lapse vahetus kogemuses saadud materjali kogumise ja ümbertöötamisega ning kujuneb ka üheks olulisemaks kooliedukuse prognoositavatest komponentidest. Kooliõpetajate mälu aspekti tähtsustamise põhjuseks võib olla see, et just mälu toimimist on seostatud õppimisega (Kikas, 2000), mille suurem osa koolis toetub mehaanilisele meeldejätmisele (Kikas, 2000).

Kooliõpetajate ja lastevanemate arvamustes oli oluline ka kõneaspekt, mis toetub järgmistele lapse oskustele: lapse kõne on selge ja arusaadav; laps kohandab oma kõnet kuulajale (eakaaslastele, täiskasvanule) vastavalt, mis on kooskõlas mitme uurimuse tulemustega (Smith, 2005; O'Kane, Hayes, 2006; Zhang, Xiangkui; Sun, Lei; Gai, Xiaosong, 2008), kus üheks lapse koolivalmidusele viitavatest oskustest (õpetajate ja lastevanemate arvamuste järgi) kujunes keeleline kompetentsus ja oli suureks mõjufaktoriks kooliedukusele (Kurdek, Sinclair, 1997).

Meie uurimuses pidasid lasteaiaõpetajad kõneaspekti kõige ebaolulisemaks. Seevastu Lin, Lawrence, Gorrell, (2003) uurimusest selgus, et eelkooliõpetajad pidasid kõige tähtsamaks koolieeliku oskuseks oskust oma vajadusi ja mõtteid välja öelda. Ka O'Kane, Hayes, (2006) uurimuses pidasid eelkooliõpetajad oluliseks laste keelelist kompetentsust. Võib oletada, et põhjuseks, miks meie uurimuses pidasid lasteaiaõpetajad kõneaspekti kõige ebaolulisemaks, on ka see, et väidete sõnastus ei vasta täpselt Alushariduse raamõppekava nõuetes (1999) kirjutatule.

Kõige ebaolulisemaks aspektiks oli kooliõpetajate ja koolilaste arvates mõtlemise aspekt. Oskused ja teadmised, mida hinnati, olid järgmised: laps oskab sihipäraselt vaadelda ja võrrelda, eristab ülesandele vastavalt olulist ebaolulisest; oskab lahendada lihtsaid elulisi

probleeme, annab edasi oma mõtteid, selgitab olukordi; väljendab, põhjendab ja kaitseb oma arvamusi. Mõtlemisaspekti vähemoluliseks hindamine tundub põhjendamatult, sest mõtlemist loetakse keskselt psüühiliseks protsessiks, mis avaldub kõigis inimtegevuse valdkondades ja on seotud kooliteadmiste eduka omandamisega (Kikas & Häidkind, 2004). Mõtlemise ebaoluliseks pidamise põhjuseks võib olla konkreetsete (akadeemiliste) teadmiste tähtsustamine, mille omandamine toetub rohkem mälule, samuti võib selle põhjuseks olla ka üleminek tavamõisteliselt mõtlemiselt teadusmõistelise mõtlemisele (Toomela, 2003, Kikas, 2010), kus viimane on arengulises kujunemises; samuti ka konkreetsete mõõdetavate oskuste ja teadmiste (väidete) ebaoluliseks pidamine 1. klassi laste toimetuleku juures. Näiteks oskus põhjendada ja kaitsta oma arvamust on seotud loogilise järeldamisega (Kikas, 2008) ja on 1. klassi lastel alles arenemas.

Järgmiseks ülesandeks oli võrrelda hindajate gruppe omavahel ehk vaadelda, kuidas nad tähtsustavad erinevaid aspekte. Me oletasime, toetudes varasematele uurimustulemustele (West *et al.*, 1995; Piotrkowski *et al.*, 2000), et lasteaialaste vanemad hindavad kõiki koolivalmidusaspekte teistest hindajate gruppidest kõrgemalt. Meie töö tulemustest selgus, et lasteaialaste vanemate aspektide hinnang ei erinenud lasteaiaõpetajate hinnangust. Seega antud hüpotees ei leidnud kinnitust ning meie tulemused ei olnud kooskõlas varasemate uurimustulemustega (West *et al.*, 1995; Piotrkowski *et al.*, 2000). Üheks põhjuseks võib pidada, et uurimusest osavõtnud lastevanemad on orienteeritud õpetaja nõudmistele (O’Kane, Hayes, 2006; Fang, 1996, Kagan, 1992, Pajares, 1992, Vartuli, 1999, viidatud Sandraluz, 2009), kes on õppeprotsessi määravaks teguriks, millest võib oletavalt ka järeldada, et õpetajate ja lastevanemate vahel on hea koostöö ja ühtsed nõudmised.

Selle tööosa järgnevas oletuseks esitasime hüpoteesi, et kooliõpetajad hindavad kõiki lapse koolivalmidusaspekte teistest hindajate gruppidest madalamalt, toetudes arusaamisele, et kooliõpetajad otseselt hindamise protsessist osa ei võta ja peavad olema orienteeritud ka lastele, kes ei ole saanud lasteaiapehhoist alusharidust, kuna Eestis on lastele hariduse andmine on nii riigi kui ka lastevanemate kohustus (Toomsalu, 2007) ja alushariduse omandamine koolieelses asutuses ei ole kohustuslik (Eesti Vabariigi Haridusseadus, 1992). Antud hüpotees leidis osaliselt kinnitust, kuna ainult füüsilist, eakaaslaste, matemaatika- ja iseseisvusaspekti hindasid kooliõpetajad teistest hindajate gruppidest madalamalt. Motivatsiooni-, mõtlemis-, kõne-, mälu- ja lugemisaspekti hinnang oli kooskõlas koolilaste vanemate hinnangutega. Kõneaspekti hinnang ei erinenud ka lasteaiaõpetajate antud hinnangust. Kuna mitmete aspektide hinnang oli võrdväärne koolilaste vanemate omaga, võib jälle põhjuseks tuua

koolilaste vanemate orienteeritust kooliõpetajate nõudmistele (O’Kane, Hayes, 2006; Fang, 1996, Kagan, 1992, Pajares, 1992, Vartuli, 1999, viidatud Sandraluz, 2009). Kooliõpetajate aspektide hinnang, võrreldes lasteaiaõpetajatega, oli tõepoolest kõige madalam (va kõne aspekt), põhjusi võiks näha õpetaja orienteeritus erinevatele laste arengute tasemetele kooli sisenedes (Dowker, Schweinhart, Daniel-Echols, 2007), mis samuti kinnitab meie hüpoteesi.

Selle tööosa viimane hüpotees: kooliskäivate laste vanemad hindavad kõiki koolivalmidusaspekte madalamalt kui lasteaialaste vanemad, sest kooliks ettevalmistamise etapp on möödunud. Antud hüpotees sai valdavalt tõestatud, kuna koolilaste vanemad hindasid kõiki lapse koolivalmiduse aspekte madalamalt kui lasteaialaste vanemad, ainult iseseisvuse aspekti hinnati ühtemoodi. Selle põhjuseks võib välja tuua olukorra, kus mitte ainult lapsed ei jõua uuele arenguetapile - koolilapse positsioonile (Božovitš, 1968, viidatud Gutkina, 2004), vaid ka lapsevanem asub tegutsema uuel tasandil koolilapse vanemana, kus muutuvad olulisemaks koolikeskkonna nõudmised.

Töö teiseks eesmärgiks seati lapse koolivalmidusaspektide tähtsuse ja 1. klassis tekkinud probleemide vastavuse (täpsemalt, nendevaheliste seoste) uurimine. Sellist seost meie teada varem pole uuritud, kuid teadlased on uurinud kooli- ja lasteaiaõpetajate küsitluste näitel, millised laste omadused võiksid tekitada koolis probleeme (O’Kane, Hayes, 2006). Nendeks osutusid: madal enesehinnang, raskused keskendumisel (paigalolemine, kuulamine) ja käitumisprobleemid. Lastevanemaid selles uurimuses ei uuritud. Sellest lähtudes oletasime, et probleemsemaks valdkonnaks kooliõpetajate arvates on sotsiaalne valdkond, st probleemid on seotud eakaaslaste, motivatsiooni- ja iseseisvuse aspekti oskustega.

Käesolevas uurimuses selgus, et kooliõpetajate probleemiderohkeks aspektiks osutus motivatsiooni-, matemaatika-, lugemis- ja eakaaslaste aspekt. Motivatsiooni aspekti problemaatilisus toetus järgmiste oskuste ja teadmiste nappusele: laps viib oma tegevused lõpuni, on algatusvõimeline ja iseseisev, näitab üles aktiivsust ja püsivust tegevustes ning ülesannete lahendamisel, pingutab, et saada hakkama ka raskete ülesannete ja tegevustega, suudab keskenduda ka siis, kui tegevus või ülesanne ei suju; on oma tegevustes enesekindel.

Kuna motivatsioon on osutunud probleemirohkeks aspektiks, on teadlased viimastel aastakümnetel seda põhjendatult üksikasjalikult uurinud, seostades seda koolis toimetulekuga ja tuues välja, et kõrge motivatsioonitase võib olla kompenseerivaks faktoriks, kui lapsel (õpilasel) on puudulikud teadmised, oskused ja vilumused (O’Neil *et al.*, 1997), mis omakorda viitab O’Kane’ ja Hayes’i (2006) uurimuses leitud probleemsemate omadustega

seotusele, kus kõrge motivatsioon võib kaotada probleemid enesehinnangus, keskendumisel ja käitumises.

Antud tulemus kinnitab osaliselt meie oletust, kuna motivatsioon on sotsiaalse valmiduse üheks osaks (Neare, 1998; Pandis, 2004; Dockett, Perry, 2009) ja kinnitab O'Kane, Hayes'i, (2006) tehtud uurimust. Põhjusi, miks motivatsioon on probleemiks, võib seletada sellega, et õpimotivatsioon on õpilastel alles kujunemas (Võgotski, 1984, viidatud Tiko), sest lapsed hakkavad puutuma kokku süstemaatilist pingutust nõudvate ülesannetega ja saavad esmakordselt hindelist tagasisidet oma õnnestumistele ja ebaõnnestumistele (Muhhina, 2004; Dweck, 1999; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; viidatud Kikas & Mägi 2006, Mägi 2010), mille tagajärjel kujuneb lastel ka käitumise valik, kas otsida edu või vältida ebaedu (Kikas, 2000). Kuna väidete valikus pole esitatud koolitee alguse sotsiaalseid motiive, mis on samuti koolitee algusajal olulised (Božovitš, 1968, viidatud Gutkina, 2004), ei saa me võrrelda nende tekitatud probleeme ega järeldusi teha. Vähesed motiveerituse põhjus 1. klassis võib peituda niisuguste akadeemiliste võtete rohkusega lasteaiatasandil (West, Hausken, Collins, 1995), mille tagajärjel domineerib lapse tegevuses jätkuvalt mängumotiiv (Kikas, 2000).

Rääkides probleemidest (ka teiste aspektide juures) kui mingi protsessi häiritusest (siin õpiprotsess), tuleb mainida, et probleemide olemasolu tuleb vaadelda kui konkreetset häiritud suhtekompleksi (Martinson, 2010) õpilase ja õpetaja vahel, mis paneb kahtluse alla mitte ainult õpilase oskused ja teadmised, vaid ka vastavad õpetaja oskused (Morrison, Griffith & Alberts, 1977; Gredler, 1992; McClelland *et al.*, 2000) ja teadmised selles konkreetsetes motivatsiooni vallas – so õpetaja teadmised motivatsioonist ja oskused motiveerida.

Lisaks motivatsiooni aspektile osutusid probleemirohketeks valdkondadeks kooliõpetajate arvates kognitiivse valdkonna akadeemiliste teadmiste lugemise ja matemaatika aspekt. Selle üheks põhjuseks võib olla asjaolu, et kooliteed alustavad lasteaiast või kodunt erineva ettevalmistusega lapsed. Näiteks võib 1. klassi astuda laps, kellel puuduvad antud aspektide (ja ka teiste aspektide) alusoskused või need on nõrgemad, võrreldes lasteaia õppekava läbinud lastega ja viitab varasemate alusoskuste omandamise vajadusele alushariduses (Stipek, 2003; Wesley & Buysse, 2003; Rimm-Kaufmann, 2004; Dowker, Schweinhart, Daniel-Echols, 2007).

Teine põhjus, miks lugemine ja matemaatika on osutunud probleemiderohketeks aspektideks, võib peituda õpetaja ja õpilase suhtekompleksi häirituses interaktiivses õpiprotsessis, mis viitab mitte ainult lapse ebaedukale teadmiste omandamisele, vaid ka õpetaja ebakompetentsusele: valesti valitud õppemeetod, oskamatus individualiseerida (Martinson, 2010) või iga õpilase „lähima arengu tsooniga“ (Võgotski, 1934, viidatud Kikas, 2004)

mittearvestamine. Koos eelnimetatud aspektidega osutus kooliõpetajate meelest probleemirohkeks eakaaslaste aspekt. Antud aspekti probleemide olemasolu kinnitab samuti osaliselt meie arvamust, kuna eakaaslaste aspekt on sotsiaalse valdkonna üheks osaks. Kuna klass on sotsiaalne keskkond ja 7-aastastel lastel alles kujunes või on kujunemas emotsionaalne tundlikkus (oma ja teiste tunnetest arusaamine) ja küllaldane juhitud käitumine, kus eeldatakse impulsiivsuse kadumist, enesekontrolli ja teiste tunnete sobivalt reageerimist (Võgotski, 1984; viidatud Tiko), siis on eakaaslaste aspekti problemaatilisus mõistetav. Koolilaste vanemate arvamus järgi on eakaaslaste aspektiga seotud kõige vähem probleeme, kuna kodus ja koolis on täiesti erinev sotsiaalne keskkond: kodus pole lastel eakaaslasi (va mitmikud), neid leiab vaid sugulas- ja sõprussuhete kaudu.

Järgmiseks oletuseks oli arvamus, et koolilaste vanemate arvates osutus probleemirohkeks kognitiivne valdkond (meie töös mälu-, mõtlemis-, kõne-; akadeemilised eelteadmiste - lugemise ja matemaatika aspektid). Toetudes teadmisele, et paljud lapsevanemad on orienteeritud nn eliitkoolide koolikatsetele, kus eeldatakse head lugemis- ja loendamisoskust (Jüriimäe, Treier, 2004; Kukk, 2010), mida toetab asjaolu, et paljud lapsevanemad on lasteaiale lisaks pannud oma lapsi ka eelkooli (Kööp, 2009). Tulemustest selgus, et probleemiderohkeks aspektiks oli koolilaste vanemate arvamus kohaselt motivatsioon, mis ühtis kooliõpetajate arvamusega ja ei kinnitanud meie arvamust. Just koolilaste vanematel on kooliõpetajatega võrreldes motiveerimise osas rohkem probleeme. Õpetajad on toonud välja ka teisi probleemseid asjaolusid.

Motivatsiooni- aspekti probleemsemaks kujunemise põhjuseks võib välja tuua eelnimetatud (kooliõpetajate probleemide juures nimetatud) asjaolud. Samuti võib motivatsiooni langust tähendada kui etteõpetamise tagajärge. Toetudes arusaamisele, et kodu (lapsevanemad) on peamiseks lapse arengu suunajaks (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998, viidatud Winter, Kelley, 2008), võiks oletada, et kui antud probleem saab lahenduse kodus, saab see lahenduse ka koolis, kuigi motivatsiooni stiimuli valikutes ei pruugi õpetajad ja lastevanemad ühtida (Kikas & Mägi, 2005) ja mõningate laste motiveerimine jääb ainult kooli hooleks (Tuulik, 2009).

Lähtuvalt sellest, et lastevanematel on laste õpimotivatsioonidega suuresti probleeme, peaks seda teemat rohkem kirjanduses, meedias, koolitustel, veebilehtedel kajastama, tuues välja nõrga õpimotivatsiooni põhjused (madal enesehinnang, vaimsete huvide puudus-mitteväärtustamine, suuremad mänguvajadused).

Kui selgus, millest tekkisid kooliõpetajatel ja koolilaste vanematel probleemid seoses laste 1. klassis toimetulekuga, oli huvitav uurida nende probleemsete aspektide seotust eelnevalt oluliseks peetud aspektidega.

Esiteks oletasime, et kooliõpetajad, olles õpikeskkonna loojateks ja eesvedajateks, tunnevad hästi õppeprotsessidega seonduvat ja oskavad hinnata, missugused asjaolud on olulised. Tulemustest selgus, et kooliõpetajate koolivalmiduse aspektide olulisuse hindamine ei ole seotud sellega, kas need asjaolud tekitasid 1. klassis probleeme või mitte. Võib arvata, et kooliõpetajate hinnangut koolivalmidusaspektide kohta mõjutavad varasemate kogemuste kõrval ka teadmised, keskkond, erinevad sündmused jne. Teiseks põhjuseks, miks probleemsus pole seotud olulisuse hindamisega, võib olla see, et 1. klassis on probleemsed asjaolud nii indiviiditi kui ka klassiti individuaalsed ja erinevad.

Teiseks eeldasime, et koolilaste vanemad hindavad asjaolusid, mis tekitasid probleeme koolis, ebaolulisteks, toetudes arusaamisele, et lastevanemate ja kooliõpetajate vaheline suhtlemine enne kooli puudub, mistõttu kooliskäivate laste vanemad võivad mitte tunda koolis probleeme tekitavaid asjaolusid. Tulemustes selgus, et koolilaste vanemate koolivalmiduse aspektide olulisuse hindamine ei ole seotud sellega, kas tekitasid antud asjaolud 1. klassis probleeme või mitte, erandiks oli mõtlemise aspekt, kus esines probleemsuse ja olulisuse vahel nõrk negatiivne seos, mis tähendab, et mida rohkem probleeme esines, seda ebaolulisemaks pidasid vanemad antud aspekti. Antud tulemuse põhjendamiseks on vaja teha edaspidiseid uurimusi, mis tooksid esile antud tulemuse põhjusi. Tulemuse põhjuseks, miks koolilaste vanemate koolivalmiduse aspektide olulisuse hindamine ei ole seotud sellega, kas tekitasid antud asjaolud 1. klassis probleeme või mitte, võib näha selles, et lastevanemad tõepoolest ei tunne 1. klassis kerkivaid probleeme ja hindavad koolivalmiduse olulisust muude uskumusi mõjutavate faktorite põhjal ja võtavad oma lapsi, kui indiviide, arvestamata eelnevalt aset leidnud probleemide olemasolu arvestamist (peres kasvavate suuremate laste probleeme 1 klassis).

Töö piirangud

Käesoleval tööl on mitmeid kitsakohti. Probleemsusega seotud tööosas on valimi suurus väike, millest lähtuvalt pole edasiulatavaid järeldusi võimalik teha. Seetõttu võiks edaspidi samalaadseid uurimusi jätkata. Samuti võib puudusena välja tuua väidete valiku küsimustikus.

Käsitletud 9 aspekti ei kata kõiki koolivalmiduse aspekte, nt jäid vaateväljast välja tähelepanu aspekt ja emotsionaalne kompetentsus, suhtlemise osas suhtlemine täiskasvanuga. Uue uurimuse läbiviimisel tuleks väiteid valida toetudes uuele koolieelse lasteasutuse õppekavale. Käesoleva töö andmete kogumise ajal alles koostati uut õppekava.

Töö olulisus

Töös uuriti ja võrreldi nelja gruppi täiskasvanuid, kes on peamised lapse arengu suunajaid (lasteaia- ja kooliõpetajad, lasteaialaste vanemad ja 1. klassi laste vanemad). Kõigi nelja grupi hinnanguid pole varem koos uuritud. Selgus, et kõikidele gruppidele oli koolis toimetuleku arvestamise juures olulisemaks lapse iseseisvus. Seda aspekti võiks uurida edasi lisades tunnuseid juurde. Oluline tulemus võrreldes eelnevalt tehtud töödega tuli esile koolivalmiduse aspektide grupiti võrdlemisest. Selgus, et lasteaiaõpetajate ja lasteaialaste vanemate hinnangud koolivalmidus aspektide olulisusele oli sarnane, mis võib näidata head koostööd ja ühiseid nõudmisi, mis annavad lapsele võimaluse tunda ennast õppeasutuses edukana, turvaliselt ja enesekindlalt. Samuti kooliõpetajate ja koolilaste vanemate koolivalmidus aspektide hinnang ühtis mitmes aspektis, kuid valdavalt erines eelnimetatud gruppidest, mis võib viidata vähesele koostööle eri haridusasutuste õpetajate vahel, mis võib mõjutada sujuvat üleminekut ühelt haridusetapilt teisele. Kuna koolivalmidus aspektide vastavaid probleeme pole varem uuritud siis need tulemused (vaatamata piirangutele) on erilise tähelepanu all. Nii kooliõpetajate kui ka koolilaste vanemate probleemid koolis toimetulekul on seotud õpimotivatsiooniga, nende tulemuste põhjusi tuleks uurida tulevastes uurimustöödes.

Tänu sõnad

Olen väga tänulik:

Eve Kikasele mõistva suhtumise ja juhendamise eest!

Olivia Voltrile asjakohaste nõuannete eest!

Sõpradele toetuse ja abi eest!

Kasutatud kirjandus

Alushariduse raamõppekava (1999). Külastatud, 10.11. 2009 aadressil

<http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=77809>

Безруких, М.М., Ефимова, С., (1996). *Ребенок идет в школу. Знаете ли вы своего ребенка? Проблемы психологической адаптации*. Москва: Академ:

Broström, S. (2002). Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school. In Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (Ed.). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. (pp. 52-63). London: Routledge Falmer.

Carlton, M. P., Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift *School Psychology Review*, 28, 3, 338.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

Crnic, K & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: conceptual and applied perspectives. *Early education and development*, 5 (2), 91-105.

Deng, Z. (2007). Knowing the subject matter of a secondary-school. *Journal of Curriculum Studies*, 39, 5, 503–535.

Denham, S. A. & Weissberg, R. P. (2004). Social-Emotional Learning in Early Childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King. T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.). *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood* (pp. 13-50). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

Dockett, S., Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney, NSW: University of New South Wales Press Ltd.

Dockett, S., Perry, B. (2009) [Readiness for School: A Relational Construct](#) *Australasian Journal of Early Childhood*, 34, 1, 20-26.

Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., (2010). School readiness: what does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? Külastatud 2.02.2011 aadressil

http://www.aihw.gov.au/closingthegap/documents/issues_papers/ctg-ip02.pdf

Dowker, P.M., Schweinhart L. J., Daniel-Echols M. C. (2007). Ready or Not, Here We Come: What It Means to Be a Ready School. Külastatud 15.01.2010 aadressil

<http://www.naeyc.org/files/yc/file/200703/BTJPrimaryInterest.pdf>

Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, 1428–1446.

Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.

Eesti Vabariigi haridusseadus, (1992), VI. osa Õppeasutused, § 24. Koolieelsed lasteasutused. Külastatud 2.02. 2011. aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/13198443>

Eisenberg, N. Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2005) Associations of Emotion-Related Regulation with Language Skills, Emotion Knowledge, and Academic Outcomes, *New Dir Child Adolesc Dev.*, 109, 109–118.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Marlo, A., Perry, M.A., Childs, S. (2004)

Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33, 4, 467–480.

Feil, E.G., Walker, H., Severson, H. (2009). [Using Positive Behavior Support Procedures in Head Start Classrooms to Improve School Readiness: A Group Training and Behavioral Coaching Model](#). *NHSA Dialog*, 12, 2, 88-103.

Gredler, G. R. (1992). *School readiness: Assessment and educational issues*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company

Grimm, K. J., Steele, J. S., Mashburn, A. J., Burchinal, M., & Pianta, R. C. (2010). Early behavioral associations with achievement trajectories. *Developmental Psychology*, 46, 976-983.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46 (5), 1008-1017.

Gurian, M., Ballew, A.C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. Käsiraamat õpetajale*. Haridus- ja Teadusministeerium. El Paradiso.

Gutkina, N. I. (2004). *Психологическая готовность*. СПб.: Питер.

Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 517-534.

Hare, J. (2006). Understanding holistic education. *Journal of Research in International Education*, 5, 3, 301–322.

Henno, H. (2006). *Esimese klassi õpilaste matemaatika-alane kooliedukus ning seda mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Hertz-Lazarowitz, & Horowitz, R. (2002). The impact of school family partnership (SFP) on parents' attitudes and children reading and writing in first grade. Eleventh International roundtable on school, family and parent community partnership. Külastatud 15.02.2010, aadressil

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468078.pdf>

Jürimäe, M. (2002, 28. märts). Mis on käärid? Kus on käärid? *Õpetajate Leht*. Külastatud 28.11.2010, aadressil

http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=82866/Jurimae_28_03_02.pdf

Jürimäe, M., Treier, J. (2004). Mäng on väikese inimese töö. *Haridus*. 12, 24–27.

Kagan, S. (1990). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for teachers, Inc.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeele õpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus

Kikas, E. (2000). *Pedagoogiline psühholoogia: arenguteooriad. Õppimisteooriad. Motivatsioon: Konspekt*. Tartu: Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused.

Kikas, E. (2004). Koolivalmidus – lapse, koolieelse lasteasutuse, kodu või kooli valmidus? *Koostöö- lapse arengu võti. Ettekannete kogumik* (lk 30-32). Tallinn: Ilo Print.

Kikas, E. (2004). *Õppimine ja õpetamine*. *Haridus* 3, lk. 10-13

Kikas, E. (2005) *Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis*. – A. Ots (toim). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk19-37). Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk17-59).

Kikas, E., Häidkind, P. (2004). *Koolivalmiduse ning I. klassi õpilase arengu jälgimise pilootuuringu II osa analüüs*. Külastatud 12.11.2009, aadressil

<http://www.hm.ee/index.php?048181>

Kikas, E., Mägi, K. (2006). Õpimotivatsiooniliste suundumuste mõõtmine ja nende seosed õpitulemustega. *Avatud kool ja tõhus õppimine*. lk 148-176.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud 15.09.2010
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>

Koor, M. (2010). *Koolieelikute ja 1. klassi õpilaste lugemisoskusega seotud tegurid ning arvutipõhise õppemängu mõju lugemiskustega laste lugemisoskusele*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud 15.09.2010, aadressil

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/15224/Koor_Marju.pdf;jsessionid=E638922C5680329BBC43F1B3B2AC9115?sequence=1

Kukk, A. (2010). *Õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutusest kooli ning 1. kooliastmes õpetajate hinnangul*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool. Külastatud 12.10.2010, aadressil

http://e-ait.tlulib.ee/240/1/kukk_airi_dokt.pdf

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148-161.

Kurdek, Lawrence A.; Sinclair, Ronald J. (1997). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first- through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449-457.

Kööp, K. (2006) *Lapse üleminek lasteaiast kooli - lapsevanema nägemus*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.

Ladd, G.W. (2003). School Transitions/School Readiness:

An Outcome of Early Childhood Development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Külastatud 2.05.2010 aadressil

<http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaddANGxp-Original.pdf>

La Paro K, Pianta R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 70(4), 443-484.

Leppik, P. (2000). *Lapse arendamine ja õpetamise probleemid koolis*. Tartu: TÜ Kirjastus

Leppik, P. (2004). *Lapse ja tema mõtlemise arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Lewit, E. M. and Baker, L. S. (1995). School readiness. *Future of Children*, 5, 2, 128-

139 Lindgren, H.C., Suter, W.N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. OÜ GREIF.

Lin, H.L., Lawrence F.R., Gorrell J., (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 225-237.

- Lipsey, M.W., Wilson, Farran, D.C. (2010). Measuring Cognitive Self Regulation in Relation to School Readiness: Illustrative Example. Külastatud 25.03.2011, aadressil http://www.nichd.nih.gov/about/meetings/2010/upload/Lipsey_EF_NICHD.pdf
- Lunenburg, F. C. (2011). Early Childhood Education Implications for School Readiness. *Schooling* 2, 1, 1-8.
- Lõoke, E. & Saarits, Ü. (2004, 5. märts). Koolivalmidus – mida ootavad lasteaialt lapsevanem ja klassiõpetaja. *Õpetajate Leht*, lk 2 – 3..
- Martinson, M. (1998). Saateks. *Laps on peagi koolilaps. Koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. Tallinn: Aura.
- Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendust?* Tallinn, Koolibri.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361.
- Mehide, L., (2008) Lugemishuvi äratamine koolieelses eas. *Tea ja Toimeta* 34, 5-12.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing readiness. In R. C. Pianta & M. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten: Research, policy, training* (pp 39-66) Baltimore, MD: Paul. Brooks Publishers
- Mollborn, S., Dennis, J., A., (2010) Ready or Not: Predicting High and Low Levels of School Readiness among Teenage Parents' Children. Külastatud 22.02.2011, aadressil <http://www.colorado.edu/ibs/pubs/hs/hs2010-0002.pdf>
- Morrison, F.J., Alberts, D. M., Griffith, E. M., (1977). Nature–nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33(2), 254-262.
- Мухина, В. С., (2007). *Возрастная психология: феноменология развития* Москва: Academia.
- Neare, V., (1998). Koolivalmiduse aspektid. Kulderknupp, E (Toim).. *Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest.* (lk.5-7). Tallinn: Aura
- Noor, E., Rohtla, I. (2004). *Matemaatika. Koolieelikute õpetajaraamat*. Tallinn. Koolibri.
- O'Kane, M., Hayes, N. (2006). The Transition to School in Ireland: Views of Preschool and Primary School Teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4-16.

O'Neil R, Welsh M, Parke RD, Wang S, Strand C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 290–303.

Pandis, M. (1998). 5-7aastaste laste arengu jälgimine. Kulderknup, E., (Koost.) *Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. lk. 16-27. Tallinn: Aura

Pandis, M. (2004) *Kooli valmidus ja koolivalmidus*. Sepp, E., (Toim.). *Õppe ja kasvatustööst I kooliastmes*, (lk 7-13), Tallinn: ARGO.

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a highneed community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558.

Raidmann, L., (2006) *Sotsiaalse ja emotsionaalse kompetentsuse osatähtsus*. Koolivalmis laps. Konverents, Tallinn : Aktaprint.

Raver, C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 16 (3), 1-20.

Raver, C.C Knitzer, J. (2002). Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children. *Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families. Policy Paper 3*. Külastatud 21.02.2011 aadressil

http://nccp.org/publications/pdf/text_485.pdf

Реев, А.А. (2002). (Ред.) *Психология человека от рождения до смерти*. СПб.: прайм ЕВРОЗНАК.

Rimm-Kaufmann, S. (2004). *School Transition and School Readiness:*

An Outcome of Early Childhood Development. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp1-7) Külastatud 14.03.2010 aadressil

<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>

[Rosenkoetter, S. E.](#), [Rosenkoetter, L. I.](#), (1993) Starting School: Perceptions of Parents of Children with and without Disabilities. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (60th, New Orleans, LA, March 25-28)*.

Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S. & Veisson, A. (2007).

Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. Kuurme, T. (Toim), *Eesti kool 21*

sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek (lk 17-58). Tallinn:

Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Snow K. L., (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations
Center for Research in Education Research Triangle Institute. *Early Education and Development* 17, 1, 7-41

Saarits, Ü.,; Lõoke, E. (2004). *Koolivalmidus - lapsevanema ja algklassiõpetaja ootused kooliks ettevalmistusele lasteaias*. Vettik, R.. (Toim.) Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents. IV: 24.-25. november 2003/Tallinna Pedagoogikaülikool, (lk 278 – 280)..Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Sandraluz, L-C., Allison S. F., Lindsay, D., Carollee, H., Lynn, K. A, (2009) Qualitative Study of Early Childhood Educators' Beliefs about Key Preschool Classroom Experiences, *Early Childhood Research & Practice*, 11, 1.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, 142-170.

Smith, L.B., (2005). *Kindergarten Readiness: Using Age or Skills in Assessing a Child's Readiness*. Külastatud 2.11.2010, adressil

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490711.pdf>

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209

Stypek D. J. (2003). School entry age. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* 1-5.

Zhang, Xiangkui; Sun, Lei; Gai, Xiaosong. (2008) [Perceptions of Teachers' and Parents' regarding School Readiness](#) *Education and Development*, 13(1), 40-58.

Zuckerman, B., Halfon, N. (2003). School Readiness: An Idea Whose Time Has Arrived *Pediatrics*, 111, 6, . 1433-1436.

Talts, L. (2008). Transition process from kindergarten to school: an empirical analysis. *International views of early childhood education*, 1, 9–17.

Talts, L. (2003). The role of preschool education and its influence on child's further coping at school. *Journal of Teacher Education and Training*, 2, 93–100.

Tikko, A. (2006). (Koost.). *Klassikalisi artikleid vene arengusühholoogiast*. Kitjastus: Ilo

Thompson R.A., Raikes, H.A. (2006). The Social and Emotional Foundations of School Readiness in J. Knitzer, R. Kaufmann, & D. Perry (Eds.), *Early childhood mental health*.
Külastatud 11.01.2011, aadressil

http://www.preknow.org/documents/nationalcalls/200603_RThompson_resource.pdf

Toomela, A. (2003) Mõtlemise areng ja õppekava. *Haridus* 1, 12-17.

Tulva, T. (1987). *Koolivalmidus ja selle kujunemine*. Tallinn: E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogiline Instituut.

Tulviste, T. (2008). Kõne areng. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk 39-52). Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Tröner, I. (2009). Matemaatika võim. *Haridus*, 3-4, 34-37.

http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/3_42009/34-37.pdf 12.01.2010.

Tropp, K., Saat, H. (2008) Sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk 53-78). Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Tropp, K., Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*, (lk 61-90).

Tuulik, M., (2009, 2.okt.). Hindamine oli, on ja jääb. *Õpetajate Leht* lk 3.

Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. Kikas, E (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk 19-37). Tartu: Ülikooli Kirjastus.

Vahesalu, A. (2008). Mis on koolivalmidus? *Tea ja Toimeta* 34, 4-5.

Veisson, M., Veispak, A. (2005). Lapse arengu- ning õppimisteooriad. Kivi, L.,
Sarapuu, H. (Koost.). *Laps ja lasteaed: lasteaiaõpetaja käsiraamat*. Tartu: Atlex,
10-66.

Венгер, А.Л., (2005) (Ред.) *Психология развития. Энциклопедический словарь*. Москва:
PerSe – Санкт-Петербург: Речь.

Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. A. Kons (Toim), *Koolivalmidus: nõuandeid õpetajalt õpetajale* (lk 5–17). Tea ja Toimeta, 20.

Выготский, Л. С., (1983). *Проблемы развития психики*. Собрание сочинений в шести
томах. Том 36 Москва. Педагогика.

Выготский, Л. С., (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт.

Winter, S. M.; Kelley, M. F. (2008). Forty Years of School Readiness Research: What Have We Learned? *Childhood Education*, 84,5,260

Welch, M.; White, B., (1999). Teacher and Parent Expectations for Kindergarten Readiness.
Külastatud 22.02.2010, aadressil

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437225.pdf>

Wesley, P.W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (3), 351-375.

West, J., Hausken, G. E., Collins, M. (1995). Rediness for kindergarten: Parent and teasher beliefs. *Statistics in Brief*. Külastatud 22.04.2010, aadressil

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED363429.pdf>